

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**LINA MÁRCIA DE CARVALHO DA SILVA PINTO**

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: O CASO DO IFMT – *CAMPUS* CUIABÁ – OCTAYDE JORGE DA  
SILVA.**

**PORTO ALEGRE**

**2014**

LINA MÁRCIA DE CARVALHO DA SILVA PINTO

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: O CASO DO IFMT – *CAMPUS* CUIABÁ – OCTAYDE JORGE DA  
SILVA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos sociais, Educação

**PORTO ALEGRE**

**2014**

**LINA MÁRCIA DE CARVALHO DA SILVA PINTO**

**A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR PELO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: O CASO DO IFMT – *CAMPUS* CUIABÁ – OCTAYDE JORGE DA  
SILVA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em 21 de março de 2014.

---

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro – Orientador

---

Profa. Dra. Carmen Lúcia Bezerra Machado – PPGEDU/UFRGS

---

Profa. Dra. Margareth Fadanelli Simionato – FEEVALE/ICHLA/ERS

---

Profa. Dra. Nádia Cuiabano Kunze – PPG/ IFMT

---

## RESUMO<sup>1</sup>

O foco deste estudo é o trabalho docente dos professores de Educação Profissional do IFMT- *campus* – Coronel Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá-MT. O objetivo geral da tese consiste em analisar o trabalho docente para compreender como os professores se constituem docentes pelo trabalho, com o intuito de entender como foi elaborado o fazer pedagógico, considerando que as condições materiais de produção do trabalho docente motivaram a formação continuada do professor e a concepção de profissão docente, bem como, evidenciam os sentidos de ser e fazer a docência. O *corpus* do estudo é formado pelo preceito teórico composto pela análise do trabalho docente e da formação pelo trabalho como um princípio educativo proposto por Antonio Gramsci, Paulo Freire, Lucília R. Machado, Nádia C. Kunze, Maurice Tardif e seus colaboradores. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa na perspectiva do método materialista dialético, na qual articula a organização de um arquivo de dados formado por documentos institucionais e entrevistas com 18 professores, o diário de campo e a análise de conteúdos baseada em Laurence Bardin. O trabalho docente foi analisado a partir do ingresso dos professores na docência na Educação Profissional até o presente, buscando demonstrar que a constituição do professor teve início pelo convite à docência e pelo concurso público, em que se visualizam as qualificações docentes. Ao ser desenvolvido, o trabalho docente foi definido pelas condições materiais que forçaram os professores a buscarem uma qualificação para atender as suas necessidades profissionais nas diferentes fases de transformação da Educação Profissional. O processo de constituição docente contou com a participação de representantes da Educação Profissional que atuaram na escolha do professor e na orientação da docência, e ajudaram a produzir os sentidos de ser e fazer a docência, os quais evidenciam a ideologia de seus produtores. Este processo continuou com o dispositivo do concurso público que estabeleceu as condições de ingresso na docência e impulsionou as mudanças no perfil dos professores, além de, produzir a partir do trabalho docente, saberes do trabalho que refletem uma *práxis* em que o fazer e ser docente objetiva uma formação profissional humanizadora capaz de assegurar a transformação social. Por meio da análise do conteúdo das falas dos professores ficou acentuada a ideia de *inacabamento humano* na concepção de Paulo Freire, e nesta, aparece à concepção de trabalho docente como um princípio educativo que rompe com o modo de pensar dominante ao evidenciar que a formação dos professores pelo trabalho tem produzido uma docência que gradativamente gera a superação do caráter funcionalista da Educação Profissional, que é predominante nas tendências pedagógicas tecnicistas, pelo caráter humanizador ao avançarem para as tendências pedagógicas progressistas.

**Palavras Chave: Educação Profissional, Trabalho docente, Profissionalidades na Educação Profissional.**<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto. **A Constituição do Professor pelo Trabalho Docente na Educação Profissional. O caso do IFMT – *Campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.** Porto Alegre, 2014. Páginas f.229. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## ABSTRACT<sup>3</sup>

The focus of this study is the teaching work from Professional Education teachers of IFMT, *campus* – Coronel Octayde Jorge da Silva, in Cuiabá-MT. It aims at analyzing the teaching work to understand how they become teachers by word-based formation, in order to understand how their pedagogical practice was established, considering that the material working conditions motivated the continued education and the conceptions of teaching profession, as well as make evident the senses of being a teacher and the senses of the teaching activity. The corpus of the study is consisted by theoretical features composed by the analysis of teaching work and work-based formation as an educational principle proposed by Antonio Gramsci, Paulo Freire, R. Lucília Machado, Nadia C. Kunze, Maurice Tardif, among others. The study has a qualitative approach considering the dialectical materialist method, in which articulates the organization of a data file consisted on institutional documents, interviews with 18 teachers, daily records and content analysis based on Laurence Bardin's perspective. The teaching work was analyzed from the entry of teachers in Professional Education to the present days, aiming to demonstrate that becoming teacher began when they were invited to teach and by the aptitude test to admission in a public institution, in which the teaching qualifications can be visualized. By their practice, the teaching was defined by the material conditions that forced teachers to seek qualification to meet their professional needs at the different stages of Professional Education changes. The process of becoming teacher included the participation of Professional Education representatives who have acted in the teacher's selection and teaching orientation during their praxis, and helped them to produce the sense of being a teacher and the teaching activity, which show the ideology of their producers. This construction process continued with the aptitude test admission that established the entry conditions in teaching and pushed changes in teachers profile, besides that, produce, from teachers' work, knowledge concerning their work that reflect a praxis in which teaching activity and being a teacher aim a humanizing training able to ensure social transformation. The results of content analysis reveal the idea of *human incompleteness* in the conception of Paulo Freire, and in this idea, appears teaching work conceptions as an educational principle that break up with the dominant way of thinking by pointing that the teachers' work-based formation has produced a teaching that gradually generates the overcoming of the functionalist character of Professional Education, which is prevalent in technicist pedagogical trends, by the humanizing character that move toward the progressive pedagogical trends.

**Key Words: Professional Education, Teaching work, Professionalities in Professional Education.**

---

<sup>3</sup> PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto. **The Constitution of Being Teacher by Teaching Work in Professional Education. The case of IFMT – *campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.** Porto Alegre, 2014. Páginas f.229. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## RESUMEN<sup>4</sup>

El enfoque de este estudio es la labor docente de los profesores de la Educación Profesional del IFMT – *campus* – Octayde Jorge da Silva, en Cuiabá-MT. El objetivo general de la tesis consiste en analizar la labor docente para comprender como los profesores se constituyen docentes a través de la labor, con el intuito de entender como fue elaborado el hacer pedagógico, considerándose que las condiciones materiales de producción de la labor docente motivaron la formación continuada del profesor y la concepción de profesión docente, así como, evidencian los sentidos de ser y hacer la docencia. El *corpus* del estudio está formado por el precepto teórico compuesto por el análisis de la labor docente y de la formación por la labor docente como un principio educativo propuesto por Antonio Gramsci, Paulo Freire, Lucília R. Machado, Nádia C. Kunze, Maurice Tardif y sus colaboradores. La pesquisa posee un abordaje cualitativo en la perspectiva del método materialista dialéctico, donde articula la organización de un archivo de datos compuesto por documentos institucionales y entrevistas con 18 profesores, el diario de campo y el análisis de contenidos basado en Laurence Bardin. La labor docente fue analizada a partir del ingreso de los profesores en la docencia de la Educación Profesional hasta el presente, buscando demostrar que la formación del profesor tuvo comienzo por invitación a la docencia y a través del concurso público, donde se visualizan las calificaciones docentes. Al ser desarrollada, la labor docente fue definida por las condiciones materiales que obligaron a los profesores a buscaren una calificación para atender a sus necesidades profesionales en las distintas etapas de transformación de la Educación Profesional. El proceso de constitución docente contó con la participación de representantes de la Educación Profesional que actuaron en la selección del profesor y en la orientación a la docencia, y ayudaron a producir los sentidos de ser y hacer la docencia, los cuales evidencian la ideología de sus creadores. Este proceso continuó con el dispositivo del concurso público que estableció las condiciones de ingreso en la docencia e impulsó las mudanzas en el perfil de los profesores, además de producir a partir de la labor docente, saberes del trabajo que reflejan una *práxis* en la que el hacer y ser docente objetiva una formación profesional humanizada capaz de asegurar la transformación social. A través del análisis de contenido de los discursos de los profesores se quedó señalada la idea de *inacabamento humano* en la concepción de Paulo Freire y en esta, aparece la concepción de la labor docente como principio educativo que rompe con el modo de pensar dominante al evidenciar que la formación de los profesores por el trabajo ha producido una docencia que poco a poco genera la superación del carácter funcionalista de la Educación Profesional, que es predominante en las tendencias pedagógicas mecanicistas, por el carácter humanizado al avanzaren hacia las tendencias pedagógicas progresistas.

**Palabras clave: Educación Profesional, Labor Docente, Profesionalidades en Educación Profesional**

---

<sup>4</sup> PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto. **La Constitución del Profesor por la Labor Docente en la Educación Profesional. Lo caso del IFMT – *campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.** Porto Alegre, 2014. Páginas f.229. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## **AGRADECIMENTOS**

O momento de agradecer é como assistir um filme em quatro capítulos, que foram os quatro anos investidos neste projeto profissional. Neste filme em que sou protagonista quero agradecer a muitos atores que foram fundamentais para que esta produção – a tese pudesse ser vivida nos espaços da UNEMAT e do IFMT, escrita nos lugares de Cuiabá-MT e Porto Alegre-RS, refletida por minha mente e pulsada em meu coração. Esses foram os espaços e lugares onde estive para produzir esta tese. Como muitas coisas só fazem sentido na relação com o outro, são muitas pessoas que contribuíam na realização desta tese. E assim, começo os meus agradecimentos.

Começo pela minha mãe Andrelina de Carvalho que sempre acreditou, investiu e incentivou incondicionalmente todos os meus projetos de vida, inclusive o doutorado.

Pelo amor e apoio em todos os momentos, de meu esposo, Gilson Piovezan que sempre esteve ao meu lado.

Pelo carinho, compreensão e amizade de meu filho, Henrique da Silva Pinto Piovezan.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, por sua orientação cuidadosa, paciente e respeitosa ao meu tempo de evolução na tese.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e aos coordenadores do DINTER, professores Cláudio Roberto Baptista e Aumeri Carlos Bampi.

Às professoras da banca examinadora, pelas contribuições: Carmen Lúcia Bezerra Machado, Margareth Fadanelli Simionato, Nádia Cuiabano Kunze, Beatriz Fischer (defesa de Projeto de tese).

Aos meus irmãos e companheiros de doutorado, Regiane, Osmar Quim, Cláudia, Roseli, Waldineia, e amigos do DINTER, Albina, Ailon, Egeslaine, Estela, Irene, José Luiz, Josete, Leonir, Lóriége, Luciene, Maria Ivonete, Rebeca, pela amizade.

Aos colegas e às colegas do Núcleo de estudos, experiências e pesquisa em trabalho, movimentos sociais e educação (Tramse) pelas fecundas discussões, pela amizade e o carinho demonstrados nos nossos encontros.

À Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, pela oportunidade de cursar o DINTER, e também aos colegas de trabalho Aparecida de Fátima, Adelize, Regina, Ana Maria, Maria Eloisa, Elaine, Ocimar, Ivon, Cecília, Josué, Lívia, Regiane que formam meus companheiros.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, pela oportunidade de cursar o DINTER, e também pela liberação das atividades didático-pedagógicas nestes 4 anos do curso de doutorado; e aos amigos de trabalho, pela confiança e respeito a minha ausência neste momento de minha formação profissional.

Às amigas Egle Carillo, Iraneide Albuquerque, Roseli Batista que me ajudaram nas traduções e correções, muito obrigada pelo apoio.

Aos colegas do IFMT que gentilmente me concederam a oportunidade de conhecer suas histórias e aprender com elas, muito obrigada.

Aos meus mentores espirituais que me inspiraram e guiaram pelos caminhos da tese.

A Deus por permitir tantas maravilhas em minha vida.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das unidades que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso.....	80
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representativo das produções científicas do programa de pós-graduação em Educação da UFRGS/FACED.....	30
Quadro 2 – Representativo das produções científicas de programas de pós-graduação relacionados com a pesquisa.....	31
Quadro 3 – Representativo da delimitação territorial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso.....	79
Quadro 4 - Representativo dos cursos ofertados no IFMT <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva).....	84
Quadro 5 - Representativo da quantidade de professores efetivos do IFMT <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) conforme a titulação.....	127
Quadro 6 - Representativo do número de professores efetivos do IFMT – <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) por área de formação com titulação <i>strictu sensu</i> .....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representativa da quantidade de vagas ofertadas nos Cursos Técnicos no IFMT – <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) em.....	85
Tabela 2 – Representativa da quantidade de vagas ofertadas nos Cursos Técnicos nos <i>Campi</i> do IFMT em 2010/1.....	86
Tabela 3 - Representativa da quantidade de professores que ingressaram no IFMT – <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) por ano de concurso.....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCESTE – Análise Lexical Contextual de um conjunto de segmentos de texto

ANFOPE - Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial

CEF - Conselho Federal de Educação

CEFETs - Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia

CEFET-MT – Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

CENAFOR - Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAs – Escolas de Aprendizizes Artífices

EAAMT – Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso

EVOC – Conjunto de programas para Análises de Evocações

FACED - Faculdade de Educação

FEEVALE – Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior – Vale do Rio dos Sinos

FUNDEB – Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHLA – Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes

IE – Instituto de Educação

IL – Instituto de Linguagem

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFET-MT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - EN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação  
PPG – Programa de Pós-graduação  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PALIC – Programa Alternativo de Licenciatura  
SECAD – Secretaria da Administração  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso  
SETEC - Secretaria de Ciência e Tecnologia  
SESG - Secretaria de Ensino de Segundo Grau  
SESU - Secretaria de Educação Superior  
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem  
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso  
UNIRONDON – Centro Universitário Cândido Rondon  
UNB - Universidade de Brasília  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## Sumário

1.	INTRODUÇÃO .....	16
1.1	Construção do método investigativo .....	21
1.2	O estado da arte: contribuições para a pesquisa .....	28
1.3	Caminhos metodológicos e método de análise .....	42
2	AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PELO TRABALHO: AS DIMENSÕES FORMADORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMT – <i>CAMPUS CUIABÁ</i> .....	61
2.1	O trabalho docente na perspectiva da história da educação profissional.....	61
2.1.1.	A instituição da educação profissional no período de 1909 a 1940.....	70
2.1.2.	A implantação da educação profissional no período de 1940 a 2013.....	75
2.2	A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM MATO GROSSO.....	87
2.2.1	A constituição do trabalho docente no período de 1909 a 1940.....	88
2.2.2	A composição do trabalho docente no período de 1940 a 2013.....	101
3	A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	116
3.1	O ingresso no trabalho docente na educação profissional.....	131
3.2	A constituição do trabalho docente sob a perspectiva da relação professor x aluno pelo docente do ifmt – <i>campus cuiabá</i> .....	151
3.3	A construção da formação docente pelo trabalho no ifmt – <i>campus cuiabá</i> ...	174
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	197
	REFERÊNCIAS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
	APÊNDICES.....	218
	APÊNDICE A – Termo de consentimento apresentado aos sujeitos da pesquisa para a realização da coleta de dados na forma de entrevista .....	219
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista realizada sujeitos da pesquisa na fase da coleta de dados na forma de entrevista .....	220
	APÊNDICE C – Representativo da quantidade de professores que ingressaram por concurso público no IFMT – <i>Campus Cuiabá</i> (Octayde Jorge da Silva) no período de 1990 a 1999, conforme o ano de ingresso, o regime de trabalho e a titulação .....	221
	APÊNDICE D - Representativo da quantidade de professores que ingressaram por concurso público no IFMT – <i>Campus Cuiabá</i> (Octayde Jorge da Silva) no período de 2000 a 2012, conforme o ano de ingresso, o regime de trabalho e a titulação .....	224



## 1. INTRODUÇÃO

A tessitura desta tese tem seu início nas inquietações que tenho acerca da constituição do professor através das condições sociais e profissionais em que se desenvolve o trabalho docente, especificamente, na Educação Profissional. Tenho em minhas memórias algumas lembranças de situações do trabalho docente, vivenciadas de forma individual e coletiva no espaço do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *Campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva), onde exerço a função de professora de Educação Profissional, e que foram significativas no meu processo de constituição docente, que continua em permanente construção.

Digo que recordar a minha vida material no trabalho docente realizado no IFMT – *Campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) me faz perceber que diferentes contextos desse trabalho se assemelham aos demais professores de Educação Profissional, e retratam como esses professores se constituíram no fazer pedagógico da sala de aula e pela formação profissional que tiveram que buscar para atender às suas necessidades na docência.

A compreensão que tenho do trabalho docente na Educação Profissional denota que as circunstâncias em que os professores produziram a docência apresentam aspectos semelhantes e outros que são distintos, mas que ambos, dialeticamente constituem um contexto de docência, no qual as condições materiais de existência motivaram a construção de profissões pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Nesse sentido, entendo o trabalho docente considerando a ideia de *inacabamento humano* presente na concepção antropológica de Paulo Freire<sup>5</sup>, e destaco a importância da análise dos diferentes aspectos sociais e profissionais que compõem as relações estabelecidas no trabalho docente, e que afetam de várias

---

<sup>5</sup> Para Paulo Freire, o homem é um ser inacabado, incompleto, que está continuamente fazendo, refazendo, começando, recomeçando. O triunfo da humanidade é algo que precisa ser conquistado pelo ser humano, pois nunca está pronto. Os anseios estão presentes em cada pessoa, fornecendo a energia criadora que faz com que o homem ande em busca do aprendizado que é mediatizado pelo mundo, pela realidade vivida na relação com o outro. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 221-222).

maneiras os professores ocasionando um contínuo processo de transformação, no qual, novos conhecimentos são constantemente elaborados.

Neste viés de partícipe, busco refletir, nesta tese, sobre a historicidade do trabalho docente, que, conforme Enguita (2004) se desenvolveu a partir de importantes e complexas mudanças do mercado de trabalho e da organização da produção.

De acordo com Enguita (2004, p.37), em nossos dias a educação tem recebido uma importância redobrada devido à valorização econômica da informação, do conhecimento e da qualificação. Portanto, esse contexto do sistema produtivo fortaleceu as profissões e exigiu do sistema escolar uma qualificação do trabalhador pautada em conhecimentos operacionais, profissionais e científicos, os quais requereram do professor (lugar em que me insiro) uma contínua formação para o trabalho docente.

Tal necessidade de formação para o trabalho docente vem despertando em muitos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* (Octayde Jorge da Silva) o desenvolvimento de uma capacidade de reestruturação de seus conhecimentos para a mudança em contextos de incertezas do trabalho docente.

Diante dessas considerações, busquei na vida material dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* (Octayde Jorge da Silva) no campo teórico do *trabalho docente* na Educação Profissional os elementos da *práxis*<sup>6</sup> docente que conferiram os sentidos do trabalho docente produzidos por eles.

A construção do estado da arte dos estudos realizados no campo do trabalho docente na Educação profissional indicou que o contexto da constituição docente pelo trabalho, ainda não havia sido abordado nos estudos acadêmicos produzidos nessa área do conhecimento. Portanto, este estudo é inédito no campo da Educação Profissional ao realizar uma leitura sobre a realidade material do trabalho docente, na qual o professor se constitui docente por meio do trabalho.

Ainda nessa compreensão, a importância desta investigação se justificativa pela ausência de um conhecimento sobre a maneira como o professor se constitui docente

---

<sup>6</sup> Conforme Ricardo Rossato (2010), o conceito de *práxis* está ligado ao sentido de ação-reflexão da obra de Paulo Freire, que a compreende “[...] como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 325).

na Educação Profissional. Assim, contribui cientificamente com a Educação Profissional ao apresentar algumas questões do trabalho docente que dificultam a execução de um trabalho docente que atenda às especificidades dessa modalidade de ensino, principalmente quando o professor precisa de uma formação para a docência.

A questão central do estudo assim foi delineada: Como os professores do IFMT – *Campus* (Octayde Jorge da Silva) se constituíram docentes pelo trabalho na Educação Profissional? Entendo que esta problemática contribui para uma leitura sobre os contextos da docência na Educação profissional que motivaram a modificação do perfil de professores do ensino profissional e, conseqüentemente, dos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

O estudo consistiu em conhecer como os professores que atuam na Educação Profissional no IFMT – *Campus* (Octayde Jorge da Silva) elaboram o fazer pedagógico, tendo como base as condições materiais de trabalho e a formação continuada para a docência.

Entendo que conhecer como os professores constroem e (re) constroem o seu fazer pedagógico possibilita compreender como ocorreu o processo de sua constituição docente pelo trabalho docente. Tal compreensão contribuirá para vislumbrar os sentidos que eles atribuíram ao ser e fazer pedagógico docente, e abre uma perspectiva para enunciar futuras aproximações formativas entre os professores experientes, ou seja, aqueles que viveram várias fases de transformação da Educação Profissional e os iniciantes na docência que chegam à Educação Profissional na configuração de IFMT.

Nessa perspectiva, para enunciar uma compreensão teórica sobre como os professores se constituem pelo fazer pedagógico e constroem os sentidos de ser e fazer docente na Educação Profissional, busquei o respaldo teórico-metodológico nos pressupostos da pesquisa qualitativa, no método de pesquisa do materialismo histórico dialético<sup>7</sup>, ambos referenciados em Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987), na abordagem metodológica do estudo de caso orientada em Robert K. Yin (2010) e na

---

<sup>7</sup> Segundo Minayo, “No marxismo, o *materialismo histórico* representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma realidade. Por sua vez, a *dialética* refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriamente e transformação.” (MINAYO, 2013, p.107 - 108).

análise de dados com base no método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011).

Utilizei como principais instrumentos para a coleta de dados as fontes empíricas, a entrevista semi-estruturada<sup>8</sup>, dirigida por um roteiro de questões orientadoras do diálogo, o diário de campo e os documentos institucionais consultados no arquivo permanente da instituição.

Nesse caminho, dialogo com os seguintes autores: 1. nas questões de Trabalho me oriento em Antonio Gramsci (1978); (2006), Jorge A. R. Ribeiro (2006), (2008), Mário A Manacorda (1990); 2. nas questões relacionadas ao Trabalho e Identidade Docente adoto como referência os autores Antonio Nóvoa (2011), Maurice Tardif (2010); Maurice Tardif; Claude Lessard (2009), Iria Brzezinski (1987),(1996); 3. o entendimento da Formação de Professores é realizado pelas contribuições de Miguel G. Arroyo (2011), Maria Isabel da Cunha (2012), Francisco Imbernón (2010); 4. para os conceitos de Educação tenho como referência os autores: Paulo Freire (1996), Gaudêncio Frigotto (2002); (2006), José Carlos Libâneo (2011), Dermeval Saviani (2009); 5. A Educação Profissional é compreendida pelas orientações teóricas de Acácia Z. Kuenzer (2006), (2007), (2010), (2011), (2013), Maria Ciavatta Franco (2006), Lucília Regina Machado (2006), (2008), (2009), (2010), Nádia C. Kunze (2006); 6. A Profissionalidade é analisada através das explicações de J. Gimeno Sacristán (1995), (2005), Philippe Perrenoud (2002), Antonio Nóvoa (2011).

A tese está estruturada em três capítulos, assim organizados:

O capítulo 1, denominado *Construção do método investigativo* – apresenta o projeto que originou a pesquisa destacando o problema, algumas motivações, os objetivos gerais e específicos, as hipóteses, os sujeitos e o método de análise e interpretação dos dados. Início desta forma para orientar o leitor quanto ao método adotado e às teorias que embasam as discussões.

No capítulo 2, intitulado *A relação entre trabalho docente e formação pelo trabalho: as dimensões formadoras na Educação Profissional* – procuro realizar a articulação entre os autores que discutem a temática da história da Educação

---

<sup>8</sup> Conforme o roteiro de entrevista semi-estruturada disposto no apêndice B desta tese, bem como do termo de consentimento – disposto no apêndice A que foi apresentado aos sujeitos da pesquisa e no qual há o consentimento para a livre utilização das informações.

profissional e do trabalho docente com os resultados obtidos pela investigação, por meio do estabelecimento de um diálogo que representa uma totalidade do contexto em que os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional.

O capítulo 3, *A constituição da docência na perspectiva do trabalho docente na Educação Profissional* – trata da interpretação que enuncia as condições materiais de produção do trabalho docente em que os professores elaboram os sentidos de ser e fazer a docência.

Assim estão dispostos os capítulos e, para melhor compreensão destes, apresento a seguir os passos percorridos.

## 1.1 CONSTRUÇÃO DO MÉTODO INVESTIGATIVO

Para o desenho do percurso metodológico foi preciso decidir as finalidades da pesquisa e, nesse movimento, iniciei pelo contexto da minha vida material na Educação Profissional, tendo em vista que sou professora efetiva de Educação Profissional desde 1990. Quando ingressei na docência a instituição se denominava Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)<sup>9</sup> hoje está configurada como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT<sup>10</sup> Campus Cuiabá (Octayde Jorge da Silva), onde já atuei como Coordenadora de Curso – Turismo e Secretariado, o que me possibilitou construir uma visão ampliada do desenvolvimento profissional dos professores e dos parâmetros pedagógicos de sustentação do trabalho docente.

Nesse sentido, destaco que minha vida material na docência da Educação Profissional foi basicamente construída em virtude das necessidades profissionais requeridas pelo trabalho docente nos cursos técnicos de Secretariado e Turismo.

Para atender às demandas do trabalho docente nos cursos técnicos busquei uma formação para o trabalho docente que me instrísse com conhecimentos especializados e pedagógicos em cursos de especialização em Turismo e Eventos pelo Centro Universitário UNIRONDON, em Metodologias do Ensino tecnológico, em Educação Ambiental, mestrado em Educação, todos pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT<sup>11</sup>, e atualmente o doutorado em Educação pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As circunstâncias em que a docência se constituiu em minha vida profissional me levaram a buscar caminhos de formação pelo trabalho que fortalecesse a minha *práxis* pedagógica, como também me fizeram reconhecer as forças materiais de produção da

---

<sup>9</sup> A Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT) por meio do Decreto de 16 de agosto de 2002, expedido pelo MEC.

<sup>10</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT – *Campus Cuiabá* (Octayde Jorge da Silva)

<sup>11</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

docência como um princípio educativo da profissão docente que assumi na minha vida material.

Nessa perspectiva, a necessidade de produzir um trabalho docente que atendesse as demandas da Educação Profissional me motivou a elaborar um fazer pedagógico adequado para as áreas profissionais em que atuo, e a construir uma concepção de docência que entende o trabalho em todas as suas configurações como um princípio educativo capaz de formar sujeitos humanizados.

Enquanto estive na função de coordenadora de curso, enfrentei a situação administrativa e pedagógica de não poder realizar concurso público para a entrada de professor substituto no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Essa circunstância me levou a encarar a recusa de um professor em assumir as aulas de uma disciplina em que faltava professor.

Associei esse problema pedagógico, o do trabalho docente em disciplinas correlatas à formação do professor, à questão da flexibilidade organizacional, que foi apontada por Enguita (2004), como sendo uma condição para a sobrevivência de qualquer organização, inclusive o CEFET-MT, pois, nessa situação, precisava se comportar como um sistema aberto e flexível diante de situações diversas, mutáveis e incertas.

Enguita (2004) apontou que a análise das demandas das organizações de ensino evidencia a flexibilidade de seus membros para realizar coisas adicionais ou a necessidade de outra pessoa para fazer isso. Assim, pensar sobre a flexibilidade dos professores do CEFET-MT significou refletir a respeito da sua capacidade de se transformarem a si mesmos, de se reorganizarem quando necessário o que somente é possível se tiverem uma atitude de compromisso com os fins da organização, “[...] não com sua incumbência nela tal como um dia foi definido ou como eles entendem ou querem entender que foi”. (ENQUITA, 2004, p. 101).

O fato ora relatado implicou no contexto desta pesquisa porque me levou a refletir sobre a constituição docente na perspectiva do tipo de formação docente que deve o professor possuir para atender a Educação Profissional. Essa análise indicou que há aspectos do trabalho docente que influenciam a disponibilidade do professor em colaborar com a instituição nas questões relacionadas ao trabalho em sala de aula, e

chegou ao foco central desta tese, que foi a constituição do professor pelo trabalho docente, a qual se firmou por meio do fazer docente em sala de aula e das múltiplas situações conflituosas<sup>12</sup>, a que o professor está sujeito pela dinâmica do trabalho.

Retomando a minha vida material no trabalho docente, enfatizo que a minha constituição, enquanto professora de Educação Profissional se constituiu a partir do trabalho docente e da função administrativa. Estas atividades me auxiliaram a construir um fazer pedagógico, que foi complementado pelas diversas qualificações que realizei a fim de produzir uma *práxis* que evidenciasse a minha interpretação da realidade e da vida, e conseqüentemente, fosse uma ação transformadora da minha realidade. (FREIRE, 1996).

Ao analisar as condições materiais de produção do trabalho docente pelas lentes de professora e temporariamente de coordenadora de cursos, compreendi que quem o executa na gestão da educação e quem o realiza, nos outros espaços educacionais, em especial na sala de aula, interpreta as situações de constituição pelo trabalho de maneira diferente, pois na gestão a formação pelo trabalho assume um caráter funcionalista, e na docência um caráter humanizador, mas ambas produziram e reproduziram a minha existência como professora.

Compartilho com o pensamento de Tardif (2010) sobre o saber docente para reafirmar que a minha vida material no trabalho docente esteve permeada de saberes provenientes das disposições curriculares, das normatizações nacional e institucional, dos saberes da profissão e dos saberes que elaborei no fazer pedagógico da sala de aula, e dos saberes que construí através das formações profissionais que realizei, os quais dialeticamente me ajudaram a constituir a professora de Educação Profissional que sou no IFMT – Campus Cuiabá (Octayde Jorge da Silva)<sup>13</sup>.

Ainda segundo Tardif (2010, p. 34), “[...] o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante [...]”, portanto,

<sup>12</sup> As situações conflituosas são analisadas dentro do princípio da totalidade considerando que este pode ser utilizado “como instrumento interpretativo dos contextos específicos, para [...] (2) entender as conexões orgânicas, isto é, os modos de relacionamento entre as várias instâncias da realidade e o processo de constituição da totalidade parcial; (3) desvendar, na totalidade parcial em análise, as determinações específicas e gerais e as condições de sua manifestação.” (MINAYO, 2013, p. 114).

<sup>13</sup> Pelo Decreto n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFMT foi criado mediante a integração da Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e do de Mato Grosso, o qual se transformou no Campus Cuiabá (Octayde Jorge da Silva). Nas citações seguintes ao me referir a esse *Campus* utilizarei a denominação IFMT – Cuiabá.

fundamentam os processos de aquisição e produção de novos saberes que são mobilizados pelo ambiente de mudança vivido pelos professores.

Essa *condição material de existência* também evidenciou que o trabalho docente está inserido em um ambiente onde a mudança é um movimento proveniente da reorganização do trabalho, das práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. Portanto, a minha *vida material* no trabalho administrativo e docente contribuiu para a compreensão de que o IFMT – Campus Cuiabá na sua totalidade<sup>14</sup> representa uma dimensão específica da Educação Profissional em que, conforme Gramsci (2006), os processos históricos fazem surgir diferentes aspirações nas quais o intelectual tradicional e orgânico se constitui.

Esse contexto me instigou a questionar e refletir sobre as dimensões da docência que, por sua vez, indicaram como o trabalho docente efetuou a construção do *ser professor*, ou seja, como o trabalho docente, enquanto princípio educativo foi produtor das profissionalidades no ensino profissional.

De acordo com Sacristán (1995, p.65), a profissionalidade é definida como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Nesse caminho, a profissionalidade dos professores de Educação Profissional do IFMT está em contínua reelaboração, pois todo conhecimento produzido através do trabalho docente está em permanente transformação e precisa ser apreendido em função do momento histórico e dos fatores inerentes a realidade social em que ocorrem.

Nesta perspectiva e com as inquietações de ser professora da Educação Profissional, e pesquisadora, questionei: **Como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional?**

Deste questionamento decorrem algumas hipóteses que possibilitaram uma análise do trabalho docente que foi realizado na Educação Profissional, a saber:

---

<sup>14</sup> A totalidade é trazida como uma categoria metodológica que dá suporte para mostrar que o contexto da vida material do trabalho docente produzido pelos professores do IFMT é uma expressão da relação dialética entre as bases materiais de produção e as concepções de trabalho dos professores. Conforme Kuenzer (2011), adotar a totalidade como uma categoria significa utilizar os fatos como ponto de partida para entender em amplitude e profundidade o processo dinâmico de estruturação e de autocriação da realidade concretizada. Nesse caminho, “[...] os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo.” (KUENZER, 2011, p. 64).

- ✓ As condições materiais em que o trabalho docente se desenvolveu impulsionaram os caminhos formativos realizados pelos professores.
- ✓ Os contextos de transformações na Educação Profissional produziram identidades docentes que revelaram contradições nos sentidos de pertencimento à docência na Educação Profissional.
- ✓ As concepções de trabalho docente evidenciaram que os sentidos de fazer e ser docente produzido em 1909, década de implantação do ensino profissional federal em Mato Grosso permanecem sustentando o trabalho docente desenvolvido no IFMT – *Campus* Cuiabá, mas caminham para uma superação dos sentidos<sup>15</sup> assistencialista, utilitarista e funcionalista atribuído à Educação Profissional.

As hipóteses, relacionadas ao objeto de pesquisa, que é o trabalho docente na Educação Profissional, me ajudaram na compreensão de como os professores se constituíram docentes pelo trabalho. Nesse caminho, apontaram fatores que compuseram o entorno da problemática da investigação, contribuindo para a compreensão da tese central, que é a da constituição docente pelo trabalho. Portanto, as considerações perpassaram pelos seguintes aspectos:

1. Conhecimento das condições materiais nas quais os professores realizaram o trabalho docente e produziram os sentidos de ser e fazer a docência;

---

<sup>15</sup> A descrição histórica da Educação Profissional em Mato Grosso feita por Kunze (2006) indica que esta foi inicialmente idealizada dentro de uma perspectiva assistencialista para atender as necessidades de crianças e jovens pobres que precisavam aprender um ofício para o exercício de uma profissão que lhes garantisse sobreviver. Posteriormente, nota-se que a Educação Profissional deixou de ter uma conotação assistencialista, mas em contextos distintos assumiu o caráter funcionalista ao manter a orientação de preparar uma mão de obra para atender o mercado. Nesse pensamento, assumi como hipótese da pesquisa a possibilidade de superação dos sentidos absorvidos ao longo da história da Educação Profissional, por entender que o sentido mencionado pode ser rompido na medida em que os professores da Educação Profissional compreendam que a mesma está inserida em um ambiente onde há uma correlação de forças entre os setores produtivos que a utilizam em favor da acumulação capitalista e outros setores sociais que a concebem como uma política social que busca diminuir as desigualdades sociais. Mas, que ambas as interpretações podem ser articuladas e contextualizadas no sentido de promover uma formação humanizadora que garanta a transformação social.

2. Levantamento de como se deu o ingresso dos professores na docência da Educação Profissional, considerando que alguns professores ingressaram na docência sem a intenção de assumi-la como profissão;
3. Identificação dos processos formativos dos professores que explicam os aspectos técnicos e profissionais, e didático-pedagógicos do trabalho docente, e dos quais provêm os sentidos das profissionalidades.

Entendo que as considerações acima apresentam os elementos que contribuem para explicar a constituição docente<sup>16</sup> pelo fazer pedagógico e apontam a necessidade de formação continuada através de cursos de pós-graduação nessa constituição.

Nesse caminho, esta pesquisa teve como objetivo geral: *Investigar como os professores do IFMT – Campus Cuiabá, se constituíram docentes pelo trabalho na Educação Profissional, com o intuito de compreender como foi elaborado o fazer pedagógico, considerando que as condições materiais de produção do trabalho docente motivaram a formação continuada do professor e a elaboração das concepções de profissão docente, bem como, evidenciaram os sentidos de ser e fazer a docência.*

A ampliação na oferta da Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação, em diferentes modalidades de ensino, exige estudos específicos no campo do trabalho docente que apresentem os contextos em que os professores se construíram docente pelo trabalho na Educação Profissional.

Dessa forma, o estudo da constituição do professor pelo trabalho docente se justifica pela necessidade de se conhecer a materialidade histórica em que a docência no IFMT – Campus Cuiabá se realiza, para que se compreenda como as demandas do mundo trabalho influenciam a construção do projeto pedagógico da Educação Profissional, bem como, das políticas de formação docente para a Educação Profissional.

---

<sup>16</sup> A formação docente pelo trabalho docente foi associada a três tipos de experiências formativas: 1. as experiências no trabalho que se constituíram pelo fazer pedagógico em sala de aula; 2. as experiências no trabalho que se constituíram pela qualificação em cursos de pós-graduação; 3. as experiências no trabalho docente que se constituíram pela gestão da Educação Profissional. Tais situações, dialeticamente constituíram um princípio educativo de formação pelo trabalho docente que possibilitou a constituição do ser docente nessa modalidade de ensino.

Do objetivo geral apresentado decorrem os objetivos específicos, assim dispostos:

- ✓ Identificar nas condições materiais de existência dos professores de Educação Profissional a vida material no trabalho que contribuiu para a composição do perfil do professor na Educação Profissional e enunciaram as identidades nos discursos de pertencimento.
- ✓ Verificar, nas concepções dos professores sobre o trabalho docente, quais os conhecimentos didático-pedagógicos e técnicos produzidos pelos professores que constituíram o docente da Educação Profissional.
- ✓ Buscar na vida material no trabalho docente na Educação Profissional, os sentidos do trabalho docente que se articularam às tendências pedagógicas predominantes na Educação Profissional e que também indicaram os contextos de profissionalidades e de formação continuada.

Diante das questões levantadas, Hypólito e Ghiggi (2010) me aproximaram do pensamento de Paulo Freire (1996), para relacionar o trabalho do docente na Educação Profissional à perspectiva de

[...] compromisso profissional assumido com os processos de humanização, opressão, conscientização e com a *práxis* educativa e revolucionária, consideradas em todas as dimensões contraditórias no interior das quais são construídas. (HYPÓLITO; GHIGGI, 2010, p.403).

Nesse sentido, o trabalho docente se constitui em um fazer pedagógico crítico, que se fundamenta no “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 43). Assim, o trabalho docente como compromisso profissional com o fazer pedagógico fez com que os professores assumissem a docência como profissão, bem como, constituíssem um modo de ser e fazer a docência na Educação Profissional.

O entendimento de trabalho docente como um princípio educativo se aproximou do pensamento de Gramsci (2006) sobre o objetivo pedagógico do processo formativo,

ao destacar que toda educação deve ter como objetivo a “[...] formação de homens harmoniosamente, totalmente, omnilateralmente, desenvolvidos” que possam construir uma emancipação<sup>17</sup> social. (MANACORDA, 1990, p. 99). Portanto, Manacorda (1990) me ajudou na compreensão do pensamento de Gramsci sobre a importância do professor para a formação dos jovens, ao evidenciar que “[...] o que conta não é o professor individualmente, mas sim os docentes, como conjunto dos elementos do estado destinados a educar as jovens gerações.” (MANACORDA, 1990, p.97).

Diante das considerações que introduziram o leitor no campo desta investigação, passo a desenvolver a construção do método de investigação que possibilitou a reflexão acerca de como os professores de Educação Profissional se constituíram docentes pelo trabalho docente.

## 1.2 O ESTADO DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

Os objetivos delineados no item acima requerem a produção do estado da arte da temática do trabalho docente que foi descrito minuciosamente nesta parte textual. Esta análise destaca os trabalhos de dissertação e tese concluídos no período de 2000 a 2010, que se encontram disponibilizados para estudos e pesquisas no banco de tese da Capes, nas bibliotecas virtuais da UFRGS/ FAGED e do IE/UFMT, que são locais virtuais de livre acesso à atividade de investigação. Esses espaços foram selecionados por entender que neles estão armazenadas as produções relacionadas à temática que desenvolvi.

O banco de tese e dissertações do IE/UFMT foi priorizado pelo fato de ser um programa público do Governo Federal, de referência acadêmica em nível de mestrado e doutorado em Educação, pertencente à Universidade Federal de Mato Grosso, cujas produções apresentam relevantes contribuições de valor científico no universo acadêmico.

---

<sup>17</sup> O sentido de emancipação tem na perspectiva de Freire a sua base, que define, “[...] como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2010. p. 145).

Um aspecto importante é o fato de a Universidade Federal do Estado de Mato Grosso possuir, no programa de Pós-Graduação em Educação, uma linha de pesquisa específica em estudos sobre formação de professores, denominada *Formação de professores e organização escolar*, cujos trabalhos estão direcionados ao conhecimento aprofundado de questões pertinentes à formação de professores e à organização escolar em diferentes níveis de ensino. É um programa de Pós-Graduação, no qual estive vinculada na minha formação em nível de mestrado, e que continua contribuindo com a formação de diversos professores da Rede Federal de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, principalmente o do Estado de Mato Grosso.

A pesquisa no banco de produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS/FACED teve como fundamento o fato de estar vinculada a este programa, no eixo temático 2, cuja vertente é o estudo das Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação nos diversos campos em que o *fazer-pensar* o ato educativo estão projetados. Na linha de pesquisa *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação*, os estudos estão direcionados aos múltiplos aspectos da formação e da pesquisa, que possam atribuir sentidos à *práxis* de professores, subsidiar políticas de educação, formação e qualificação profissional, e, ainda, sustentar experiências de trabalho, educação e lazer nas organizações sociais e nos movimentos sociais.

Nesse sentido, a busca de produções permeia o mundo do trabalho no que se refere: ao Trabalho docente; à Formação docente; à Formação docente para a Educação Profissional; à Educação Profissional; ao Ensino Profissional e às Identidades docentes.

O resultado deste levantamento no banco de dados da Capes demonstrou que a cada ano as produções científicas nesses campos foram aumentando progressivamente, totalizando 312 trabalhos, nos quais foram mencionadas algumas das seis ideias citadas. Após a leitura dos resumos, foi realizado um recorte delimitando as produções que trataram de Trabalho e Formação Docente; posteriormente, as que se referiam ao Trabalho Docente ou Formação Docente na Educação Profissional de nível Médio e Tecnológico.

Também foram acolhidos os estudos que dialogaram com os saberes pedagógicos e de conteúdos especializados de determinada área do conhecimento,

que são utilizados no Ensino ou Educação Profissional e ainda os trabalhos que quanto ao método de pesquisa utilizaram o materialismo histórico dialético.

Dentro desses critérios, os trabalhos encontrados foram divididos em dois conjuntos de pesquisas e estudos de programas de Pós-Graduação: os da UFRGS/FACED que totalizaram cinco, e de outros programas do país que somam 14, conforme demonstrado nos quadros abaixo.

Quadro 1 – Representativo das produções científicas do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS/FACED.

<b>Pesquisas e estudos do programa de pós-graduação em Educação da UFRGS/FACED</b>				
<b>Dissertação/Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Palavras chave</b>
1. (T/d). A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.	2011	Margareth Fadaneli Simionato	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	Cultura docente; Ensino técnico; Formação; Professor.
2. (D/m). O ensino de psicologia na educação profissional: (des) compromissos docentes com a saúde.	2009	Fernanda Hampe Pires	Ricardo Burg Ceccim	Educação profissional; Ensino; Psicologia; Saúde
3. (D/m). A contribuição do programa integrar para os rumos da educação profissional.	2008	Docimar Querubin	Jorge Alberto Rosa Ribeiro	Educação; Ensino técnico; Movimento sindical; Trabalho.
4. (T/d). O ser e o estar de luto na luta: educação profissional em tempos de desordem: ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS : 2000-2002.	2003	Simone Valdete dos Santos	Nilton Bueno Fischer	Brasil; Desemprego; Desordem social; Educação; Emprego; Ensino profissionalizante; História; Pelotas (RS); Plano Nacional de Formação Profissional. Qualificar. Políticas públicas; Sistema Nacional de Emprego. Trabalho.
5. (T/d). Mapas da formação docente na década de 90: Espaços de regulação e de emancipações.	2002	Edite Maria Sudbrack	Maria Beatriz Moreira Luce	Política educacional; formação docente; emancipação; mercado.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Out/2011.

Legenda para Tese/doutorado (T/d) e Dissertação/mestrado (D/m)

Quadro 2 – Representativo das produções científicas de programas de Pós-Graduação relacionados com a pesquisa.

<b>Pesquisas e estudos de programas de pós-graduação relacionados</b>					
<b>Dissertação/Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Palavras chave</b>	<b>Programa</b>
1. (T/d). O Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Mato Grosso: Memória e Representações Sociais.	2010	Iraneide de Albuquerque Silva.	Celso Pereira de Sá	Memória Social. Representações Sociais. IFMT	UFRJ/ Psicologia Social
2. (T/d). Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente.	2010	Alba Cristhiane Santana.	Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira.	Desenvolvimento humano, Perspectiva semiótica e dialógica	UnB/ Desenvolvimento humano e saúde
3. (T/d) O Trabalho como Metáfora da Educação.	2010	Gideon Borges dos Santos.	Lílian de Aragão Bastos do Valle	Trabalho, Educação	UFRJ/ Políticas Públicas e formação humana
4. (D/m). O ensinar e aprender de professores da educação tecnológica no IFMT campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva.	2010	Amarília Mathilde da Silva	Filomena Maria de Arruda Monteiro	Formação de professores; Educação Tecnológica; Docentes; Formação continuada	IE/UFMT Instituto de Educação
5. (D/m). Formação e trabalho docente na educação profissional de um grupo de professores do IFMT: os saberes da/na docência.	2009	Rosimeire Montanuci	Filomena Maria de Arruda Monteiro		IE/UFMT Instituto de Educação
6. (D/m). As aprendizagens profissionais no ensino superior tecnológico: docência de um grupo de professores do CEFET-MT.	2008	Vera Lúcia Fernandes da Cunha.	Filomena Maria de Arruda Monteiro	Ensino Superior. Formação de Professores; Ensino Tecnológico	IE/UFMT Instituto de Educação
7. (D/m). Reflexão ou Inflexão? Produção de conhecimentos sobre a formação de professores no Brasil: a prática reflexiva em foco.	2008	Hellen Jaqueline Marques.	Claudia Barcelos de Moura Abreu	Formação de Professores; Prática Reflexiva; Reflexão	Educação/U FPR
8. (D/m). A concepção da prática pedagógica do professor profissionalizante no CEFETMT.	2006	Felicissimo Bolivar da Fonseca.	Ademar de Lima Carvalho	Prática pedagógica. Professor reflexivo.	IE/UFMT Instituto de Educação
9. (D/m). As tecnologias da	2006	Francisco de	Ludmila de	Novas	UFMT/

inteligência e as mutações culturais contemporâneas no CEFET/MT.		Andrade Rosa.	Lima Brandão	Tecnologias, Mutações culturais, Ensino profissional.	Instituto de Linguagem/ Estudos de linguagem
10. (D/m). A educação profissional que não aconteceu em Mato Grosso (1995-2002).	2005	Aidê Fatima de Campos Caetano.	Antonio Carlos Maximo	Educação; Trabalho; Educação Profissional; SEDUC-MT.	IE/UFMT Instituto de Educação
11. (T/d). Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre Trabalho e Educação.	2005	Rose Meri Trojan.	Acácia Zeneida Kuenzer	Estética; Competência; Ideologia; Educação; Diretrizes Curriculares	UFPR/ Educação
12. (D/m). História e Memória: Processo de Profissionalização Docente em Mato Grosso (1930-1960).	2004	Regina Aparecida Versoza Simião.	Nicanor Palhares Sá	História da Educação, Profissão Docente, História Oral.	IE/UFMT Instituto de Educação
13. (T/d). De Aprendiz a Mestre: Trajetórias de Construção do Trabalho Docente e da Identidade Profissional.	2002	Elizabeth Miranda de Lima.	Nereide Saviani	Trabalho docente; profissão; identidade	PUC/SP Educação/ História/ Política/ Sociedade
14. (D/m). A seleção para o trabalho e sua interface escolar: uma análise marxista.	2002	Maria Beatriz Sandoval Filartiga Ale.	Ligia Regina Klein	Seleção Discente; Educação Profissional; Trabalho	UFPR/ Educação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. Out/2011.

Legenda para Tese/doutorado (T/d) e Dissertação/mestrado (D/m)

Os estudos produzidos na UFRGS/FACED foram levantados por meio da biblioteca virtual, portanto, os trabalhos apontados estão relacionados desde que a tecnologia de informação se tornou um recurso predominante. Foram selecionados cinco trabalhos, sendo três teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, produzidas no período de 2011 a 2002, que versam especialmente sobre Educação Profissional ou Ensino Profissional, Formação para o Trabalho Docente, Trabalho Docente.

A tese 1 tratou de identificar a cultura docente presente na Educação Profissional e tecer sua contribuição para modificar e melhorar as práticas docentes rumo à qualificação profissional. Apresentou as tensões presentes nas políticas de formação

docente, no currículo por competência, nas organizações metodológicas que descreveram os modos de ser e fazer a docência.

A dissertação 2 relacionou o ensino da disciplina de psicologia por psicólogos que atuam como docentes e psicólogos/clínicos, na Educação Profissional da área técnica de saúde – no Curso de enfermagem. Buscou contribuir na construção do sentido de *integralidade do cuidado* e no *conceito ampliado de saúde*, considerando os saberes subjetivos da área de psicologia necessários à reflexão. Investigou os caminhos formativos dos professores de psicologia que trabalham na Educação Profissional em Porto Alegre, na área de enfermagem.

A dissertação 3 buscou uma relação entre a Educação Profissional ofertada no Programa Integrar, para os trabalhadores desempregados, para a formação no setor metalúrgico da CUT, e para as ações sindicais executadas nos anos 1990, e os projetos de educação dos trabalhadores, no cenário de reestruturação produtiva na ótica do trabalho.

A tese 4 abordou o PLANFOR/Qualificar 2000-2002, como política pública estadual de Educação Profissional, presente na desordem do desemprego. Analisou como o PLANFOR foi aplicado em Pelotas para profissionalizar os sujeitos egressos do Curso Integrar, promovido por meio do Sindicato dos trabalhadores de alimentação e do Programa Coletivos de Trabalho, que estavam na condição de trabalhadores desempregados que lutavam pela garantia de sua sobrevivência.

A dissertação 5 construiu uma rede de relações entre os *mapas normativos oficiais* projetados nas reformas da formação de professores e os espaços de regulação social e emancipação que estão inter-relacionados nas políticas macroeducacionais.

O exame das produções científicas acima citadas possibilitou o entendimento sobre as questões relacionadas: cultura docente, política pública, formação docente, reforma da formação de professores, trabalhadores desempregados, que foram desenvolvidas nesses estudos e que estão relacionadas com a Educação Profissional. As leituras dessas produções me levaram a reconhecer a pertinência da minha busca em compreender **como os professores de Educação Profissional se constituíram docentes pelo trabalho docente.**

Fui movida a ampliar o conhecimento sobre o tema do trabalho docente, e assim, realizei uma pesquisa refinada das produções existentes no banco de dados da Capes. Para esse trabalho adotei dois critérios fundamentais de acesso a elas: o da proximidade com a temática da Educação Profissional e o de terem como universo de pesquisa o Estado de Mato Grosso. Dessa forma, identifiquei os trabalhos produzidos na UFRJ/Psicologia social e no IE/UFMT, nas linhas de pesquisa formação de professores, psicologia social e linguagem e história, no período de 2010 – 2002.

Para refinar a seleção das produções encontradas no banco de dados da Capes, adotei como critério os seguintes temas: o Trabalho Docente, Formação docente, Saberes Pedagógicos e de Conteúdos Especializados de determinada área, que foram utilizados no ensino profissional ou educação profissional. A partir dos dados encontrados foi elaborado um quadro demonstrativo que elencou em ordem cronológica as teses e dissertações também, do período de 2010 – 2002.

A tese 1 foi desenvolvida na UFRJ/Psicologia social e buscou identificar e analisar a partir das memórias de docentes, servidores técnico-administrativos e alunos, as representações sociais acerca do IFMT – *Campus* Cuiabá. Nesse estudo foi adotado como pressuposto teórico a Teoria das Representações Sociais e da Memória Trabalhada no seu aspecto coletivo/social. A pesquisadora utilizou para a coleta de dados as técnicas de evocações livres e de entrevista semi-estruturada, que foram processadas pelos softwares EVOC (2003) e ALCESTE. Os resultados indicaram positivamente os critérios da formação profissional e da qualidade do ensino na análise dos alunos. Porém, apontaram que a qualidade perde a centralidade na avaliação dos docentes e dos técnico-administrativos, e indicaram que a representação do presente é negativa devido às transformações ocorridas nas últimas décadas no IFMT – *Campus* Cuiabá, que atenderam às políticas públicas impostas pelo governo.

Assim, esta produção dialogou com a temática do *trabalho docente*, apesar de não tê-la como foco, ao apresentar que há uma influência positiva e negativa das transformações do IFMT – *Campus* Cuiabá, sobre a representação social dos servidores. Nesse sentido, este estudo acrescentou a questão da qualidade do ensino como um fator a ser considerado na análise da constituição do professor pelo trabalho docente.

A tese 2 foi produzida na UNB/Desenvolvimento Humano e Saúde, tratou de investigar um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional denominado Programa Alternativo de Licenciatura (PALIC), que foi oferecido a docentes e a professores em formação de um curso de Pedagogia que buscavam uma titulação em nível superior para o exercício da profissão na educação básica. Este cenário destacou a proliferação de programas visando à qualificação profissional.

A tese 3 foi desenvolvida na UFRJ/políticas públicas e formação humana e objetivou refletir sobre a relação entre trabalho e educação, partindo da subjetividade presente na ação docente. Esta aparece como metáforas do mundo do trabalho que são utilizadas para criar modelos para a atividade docente no sentido de explicá-las. O autor apresentou como as metáforas da tradição e da racionalização impregnaram o pensamento escolar sobre a atividade docente excluindo de suas preocupações teóricas a capacidade humana de iniciativa. Nesse sentido, o estudo dialoga com a constituição docente pelo trabalho ao indicar uma reflexão sobre a associação das metáforas da racionalização – especialista, trabalhador, profissional – ao trabalho docente na Educação Profissional, pois essa pode ocultar e até excluir do espaço escolar o sentido da educação que se oferta.

A dissertação 4 foi desenvolvida no IE/UFMT, na linha de pesquisa - formação de professores e focou na compreensão da maneira como alguns professores construíram o seu *modo de ensinar e aprender*. O estudo considerou o exercício da docência a partir do trabalho docente na Educação Profissional no ensino de 1º e 2º grau, que posteriormente se estendeu para os Cursos Tecnológicos em nível de Graduação em Sistema de Internet e Tecnologia em Redes de Computadores, nos quais passaram a lecionar disciplinas técnicas correlatas as trabalhadas no ensino médio.

A autora se apoiou nos pressupostos teóricos sobre formação de professores, construção de conhecimento e aprendizagem docente. Utilizou como técnica para a coleta de dados a análise de documentos, as narrativas escritas, a observação de sala de aula, a elaboração de protocolo de observação e as entrevistas narrativas.

Os resultados apontaram que os professores apresentam diferentes maneiras de produzir o fazer pedagógico e que estas estão ancoradas no conjunto das experiências pessoais e profissionais, elaboradas no percurso formativo do mestrado, doutorado e

pós-doutorado. Indicaram também, que a área tecnológica de informática requereu uma permanente atualização, devido à complexidade e dinâmica em que novos conhecimentos foram produzidos.

Portanto, esse estudo dialogou com a temática da constituição docente pelo trabalho docente, ao provocar uma reflexão sobre o movimento permanente de (re) construção do *modo de ensinar e aprender* a docência do professor de informática, na Educação Profissional, pois reafirmou que a formação para o trabalho docente é uma necessidade que não se soluciona com cursos emergenciais e que precisa de uma formação mais ampla e aprofundada na área profissional.

A análise do trabalho docente na Educação Profissional, sob a ótica dos Cursos de Tecnologia em sistema de internet e redes de computadores, despertou a compreensão de que o professor da área de informática ao produzir um fazer pedagógico associado ao desenvolvimento da área tecnológica, o faz normalmente de maneira isolada e por iniciativa própria. Nesse sentido, a criação de uma estrutura pedagógica voltada para a formação docente é uma necessidade na Educação Profissional, pois se cria um espaço para o diálogo de saberes profissionais entre os professores das diferentes áreas.

A dissertação 5, também desenvolvida no IE/UFMT, na linha de pesquisa - formação de professores - investigou como os professores que trabalham no Curso Técnico de Informática de Nível Médio, na modalidade integrada, constroem os saberes da prática pedagógica, para atuar nas disciplinas do núcleo comum e profissionalizante, no IFMT – *Campus* Cuiabá,. O estudo foi ancorado nos pressupostos teóricos sobre Educação Profissional, formação e trabalho docente, saberes docente e saberes da docência, conhecimentos e aprendizagens da docência.

Os resultados demonstraram que os saberes docentes foram mobilizados a partir do conjunto de ações articuladas que compõem a rotina do trabalho docente e que se constituíram a partir das experiências pedagógicas vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula, nos diferentes contextos do trabalho e nas interações com outros profissionais. Dessa forma, os saberes docentes ressaltaram a necessidade de uma formação docente voltada para atuar na Educação Profissional. Desse modo, a formação para o trabalho docente tem que ser desenvolvida de forma permanente através de uma

Política de Educação Profissional que compatibilize os princípios do conhecimento tecnológico e do currículo integrado, com os conhecimentos da área de educação básica e profissional.

Nesse sentido, esse estudo dialogou com a temática da formação do professor pelo trabalho docente, ao indicar a necessidade de uma reflexão a respeito das implicações das políticas públicas brasileiras de transformação da Educação Profissional, sobre as propostas de formação docente para a Educação Profissional que tramitam no MEC/SETEC. Essa preocupação foi visualizada nos vários estudos que apontaram como os professores de Educação Profissional estão se adaptando às mudanças no ensino, ao construírem práticas pedagógicas para atender às necessidades do trabalho docente, de modo a ressaltar a relevância do presente estudo ao confirmar que uma compreensão do fazer pedagógico pelo trabalho docente traz elementos para propostas de formação docente na Educação Profissional em seus diferentes níveis e modalidades.

A dissertação 6, desenvolvida no IE/UFMT, na linha de pesquisa formação de professores, objetivou compreender, a partir da docência dos professores que trabalham no Curso de Graduação Tecnológica de Automação e Controle do CEFET-MT, como foram construídos e reconstruídos os conhecimentos, dentro do contexto de uma prática reflexiva na docência. Foi alicerçada nos pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento profissional e na formação contínua na área específica de atuação e resultou em pistas sobre a necessidade de formação no campo do ensino tecnológico.

Assim, esse estudo dialogou com a temática da formação do professor pelo trabalho docente, ao trazer um entendimento sobre o que pensa o professor do seu processo de construção permanente de conhecimentos na docência e para a docência. Nesse caminho, apresentou fundamentos que se aproximam do pensamento de constituição docente pelo trabalho na Educação Profissional, ao indicar que na área de tecnológica de Automação e Controle o processo de construção de um modo de ser e fazer a docência são um movimento contínuo e acelerado próprio da tecnologia que impulsiona a formação docente pelo trabalho.

A dissertação 7 foi desenvolvida na UFPR/Educação, abordou o impacto do trabalho docente tomando como pressuposto o professor reflexivo enquanto uma

categoria que produz conhecimento da área de formação de professores. Procurou identificar os sentidos/significados atribuídos ao professor reflexivo, e problematizou os caminhos da formação profissional/docente a partir da produção do conhecimento sobre o tema.

A dissertação 8, desenvolvida no IE/UFMT, na linha de pesquisa - formação de professores direcionou para o entendimento da prática pedagógica na docência de ensino profissional, dos professores no CEFET-MT. Embasada na perspectiva do professor reflexivo empreendido por Donald A. Schon indicou a possibilidade de o professor cultivar seu repertório pedagógico descolado das questões institucionais, afrontando as contingências que a racionalidade técnica não consegue oferecer soluções.

Nesse sentido, esse estudo dialogou com a temática da formação do professor pelo trabalho docente, ao demonstrar uma compreensão sobre como professor reflexivo construiu na Educação Profissional uma prática pedagógica capaz de responder às necessidades dessa modalidade de ensino.

De acordo com (PERRENOUD, 2002, p.11), o professor reflexivo é aquele agiu diante de situações complexas desenvolvendo a “[...] capacidade de gerenciar os desvios entre trabalho prescrito e o trabalho real.” Nessa compreensão, ele apresenta a reflexão da prática pedagógica como um exercício contínuo na constituição do professor pelo trabalho docente.

A dissertação 9, elaborada no âmbito do IE/UFMT, na linha de pesquisa – Estudos de Linguagem - procurou analisar as transformações causadas pelas novas tecnologias da inteligência, apontando a importância de se refletir sobre as novas relações de ensino e aprendizagem que atendam as demandas dos tempos atuais.

Assim, o estudo da influência das novas tecnologias utilizadas nas relações cotidianas das pessoas contribuiu para a reflexão que fiz nesta tese ao apontar que os conhecimentos produzidos nos ambientes virtuais de comunicação social foram apropriados pela docência e se constituíram em saberes profissionais que foram inseridos na formação do professor pelo trabalho docente.

A dissertação 10, produzida no IE/UFMT, na linha de pesquisa – Movimentos sociais, política e educação popular - realizou uma reflexão sobre a trajetória histórica

das categorias educação e trabalho, tendo como respaldo as relações sociais determinadas pela base material de produção. Procurou nas políticas públicas do período de 1995 a 2002 os condicionantes que determinaram um vazio no ensino profissional pela inexistência de práticas de Educação Profissional no sistema estadual de ensino em Mato Grosso.

Nesse caminho, esse estudo dialogou com a temática da formação do professor pelo trabalho docente, ao apresentar um entendimento a respeito do que pensa o professor sobre as políticas educacionais que reforçaram a atuação dos espaços sociais (como as escolas) a partir de uma base material de produção que condicionou as práticas educacionais.

A tese 11 foi produzida na UFPR/Educação, defendeu o trabalho como *práxis*, ou seja, na dimensão de produção da existência humana, que na relação entre estética e ideologia expressam o pós-modernismo constituído no processo de reestruturação produtiva. Ancorou nos pressupostos teóricos marxistas para identificar os processos produtivos e comparar o sistema taylorista-fordista adotado na modernidade, e no sistema baseado na flexibilização, adotado no pós-modernismo, que substituiu o modelo da qualificação pelo modelo das competências na formação para o trabalho. Analisou a introdução desse novo modelo como uma nova pedagogia que foi incorporada nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional.

A dissertação 12, produzida no IE/UFMT, na linha de pesquisa – História e Memória investigou o processo de profissionalização docente na escola primária nacional e no Estado de Mato Grosso, ocorrido no período de 1930 – 1960 e revelou um movimento de amadurecimento e conscientização profissional dos professores públicos ao refletir a trajetória histórica.

Nessa direção, esse estudo dialogou com a temática da formação do professor pelo trabalho docente, ao trazer um entendimento sobre como ocorreu o processo de tomada de consciência e sobre a formação para a docência num período histórico específico. Desse modo, apresenta a tomada de consciência sobre a função da formação para o trabalho como um caminho para a constituição do trabalho docente na Educação Profissional.

A tese 13 foi produzida na PUC/SP/Educação, História, Política e Sociedade, enfatizou a relação entre trabalho docente, saber profissional e identidade, no contexto do ensino universitário. Investigou o percurso formativo de professores desde o início na docência superior e interpretou as dinâmicas e os fundamentos do trabalho do ensino. Apontou que o saber profissional docente foi resultado de um longo processo de formação teórica, socialização profissional formadora de saberes, olhares e significados.

A dissertação 14 foi desenvolvida na UFPR/Educação, analisou a partir da ótica marxista o processo seletivo das instituições de formação profissional para a inserção no mundo do trabalho, buscando desvendar as características e funções das instituições considerando a função do Estado Democrático e sua seletividade na Escola Contemporânea. Abordou os concursos públicos para ingresso nas instituições de formação profissional como instrumento de seleção profissional, reforçando a necessidade de compreensão dos conceitos marxistas para a interpretação das formas de relação entre trabalho e educação.

As teses listadas acima desenvolveram o tema da Educação Profissional em distintas perspectivas e contribuíram para minha reflexão sobre como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente, sinalizando que as transformações ocorridas na Educação Profissional na década de 2000 produziram nos docentes do IFMT – *Campus* Cuiabá uma compreensão sobre as implicações dessas mudanças no trabalho docente que foi se reconstruindo impulsionado principalmente pelas demandas tecnológicas que exigiu do professor uma mudança nos modos de ser e fazer a docência.

A formação profissional e a qualidade do ensino são aspectos que também dialogam com o trabalho docente se forem pensados enquanto produtos do trabalho realizado pelos professores. Embora, os professores não sejam os únicos responsáveis pelo ensino de qualidade, os considereei como um dos elementos fundamentais para isso, portanto refletir acerca da constituição do professor pelo trabalho docente contribui na construção de novos caminhos formativos para os professores.

As dissertações desenvolvidas no IE/UFMT que versaram sobre temas relacionados à formação dos professores, aos saberes docentes e à docência, ao

professor reflexivo, e a aprendizagem docente, focaram na compreensão da formação de professores e nos processos de ensinar, especificamente dos professores que trabalham nos cursos da área de informática.

Tais estudos destacaram que os saberes elaborados pelos professores nas experiências pessoais e profissional é um assunto que tem preocupado outros pesquisadores. Nesse sentido, reforçaram a importância da minha opção em discutir a constituição do professor pelo trabalho docente na perspectiva de princípio educativo em Gramsci (2006) e na dimensão progressista de Freire (1996).

As dissertações que trataram de *saberes docentes* dialogaram com o tema do trabalho docente na Educação Profissional, na medida em que consideraram o *saber* no sentido amplo como os “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2010, p. 255).

Assim, ao discutir que o professor de Educação Profissional se constituiu pelo trabalho docente me aproximei da concepção de saberes docentes de Tardif (2010) e entendi que pelo trabalho docente o professor constrói os saberes de saber-fazer e os saberes de saber-ser um profissional docente.

De acordo com Tardif (2010), o estudo dos saberes cotidianos nos quais a realidade social e individual é construída faz parte de um campo epistemológico denominado epistemologia da prática profissional. Nesse caminho, o estudo considera os saberes dos professores em seu contexto real de trabalho docente, ou seja, referencia os *saberes da docência construídos pelo trabalho docente*.

Outro aspecto dos estudos sobre os saberes docentes que se entrelaçou com o trabalho docente se refere ao entendimento de Tardif (2010) sobre saberes profissionais. Baseada em Tardif (2010), compreendi que os saberes profissionais foram trabalhados e incorporados no processo de trabalho docente, pois foi a partir do trabalho que esses saberes foram construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Segundo Tardif (2010, p. 257) “[...] O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados [...]” e são qualificados de acordo com a situação de trabalho. Utilizei esse pensamento

de Tardif (2010) para reafirmar que na constituição do professor de Educação Profissional pelo trabalho docente seu fazer e seus saberes são elementos intrínsecos do trabalho que se modificam através do trabalho. Portanto, entendi a vida material dos professores de Educação Profissional a partir do contexto do trabalho docente que os motivou a elaborar conhecimentos oriundos desse trabalho.

Os estudos produzidos no campo da docência na Educação Profissional evidenciaram que há uma preocupação dos pesquisadores desse tema, quanto à forma com que os professores enfrentam as transformações nessa modalidade de ensino e um interesse em compreender como os saberes profissionais da docência são produzidos.

Diante desse contexto, as questões levantadas me aproximaram do pensamento de Machado (2008) e de Kuenzer (2007), para relacionar o trabalho docente na Educação Profissional à perspectiva da formação para a docência na Educação e desse modo compreender que essa formação docente acontece em contextos específicos do trabalho docente, que mobiliza uma formação pelo fazer pedagógico e pela formação continuada, na qual se constitui o docente da Educação Profissional.

Nessa perspectiva, relaciono a constituição docente pelo trabalho ao pensamento de Freire (1996) por entender a formação pelo trabalho docente na Educação Profissional como uma *práxis* humana emancipatória que ocorre no movimento entre o fazer pedagógico e o pensar sobre todas as condições materiais desse fazer, que contribui para o professor construir o sentido de ser docente na Educação Profissional.

### 1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E MÉTODO DE ANÁLISE

Os caminhos metodológicos trilhados para compreender a constituição do professor de Educação Profissional pelo trabalho docente passam a ser apresentados em consonância com a problematização com os objetivos e os aspectos teóricos que

foram utilizados no *corpus* da tese, bem como, com as contribuições advindas do estado da arte.

Dessa forma, a metodologia adotada para pesquisar sobre a vida material dos professores que passou por transformações decorrentes das forças de produção do trabalho docente na Educação Profissional foi a de pesquisa, do materialismo histórico dialético. Para tanto, fiz uso dos pressupostos teóricos de Minayo (2011), no movimento dialético de transitar da parte para o todo, e do interior para o exterior do fenômeno, pois essa combinação me possibilitou “analisar o contexto histórico, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais.” (MINAYO, 2011, p. 24).

Os estudos de Nóvoa (2011) contribuíram para a reflexão da constituição do docente do ensino profissional por tratarem *o professor e da sua formação docente*, explicitados na obra *O resgate dos professores*. Segundo Nóvoa (2011, p. 52), “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, encontra muito daquilo que ensinamos.” Portanto, aquilo que somos está inserido nos sentidos que atribuímos ao trabalho docente que realizamos.

Essa interpretação me remete ao tema da formação pelo trabalho docente reafirmando a minha concepção de que em cada período histórico da Educação Profissional, os professores imprimem no trabalho docente os saberes produzidos no fazer pedagógico da docência e na formação continuada realizada para alicerçar o trabalho docente com conhecimentos pedagógicos, técnicos e profissionais.

Nesse prisma, concordo com Sérgio Luna (1999), ao dizer que cada realidade empírica possui elementos objetivos e complexos que a constitui e que nesse espaço cada sujeito social representa uma subjetividade individual. Portanto, nessa realidade empírica o professor de Educação Profissional “[...] é incapaz de separar o objeto da concepção que faz dele, o que vê do que imagina e, sobretudo, porque é incapaz de ler, na observação, o processo que determina um fenômeno particular momentâneo”. (LUNA, 1999, p. 31).

Essa leitura contribuiu de modo significativo para compreensão de que cada professor, ao construir o seu modo de ser docente e o seu fazer pedagógico na

docência na Educação Profissional, está interiormente reelaborando seus saberes trabalhados e incorporando-os no processo de trabalho docente, conforme os sentidos que atribuiu às situações de trabalho. Nessa linha de pensamento, Tardif (2010) diz que os professores, suas práticas e seus saberes são partes estruturais dos saberes profissionais e por isso estão interligados às situações de trabalho que transformam.

Assim, Nóvoa (2011) e Luna (1999) dialeticamente contribuíram para o entendimento de que cada realidade histórica do IFMT – *Campus Cuiabá* indicou aspecto da docência apresentada através do trabalho docente dos professores, que ao se constituírem professores reconstruíram numa dimensão histórica os modos de ser docente e do fazer pedagógico do professor de Educação Profissional.

Conforme Cunha (2012, p. 25), o professor, ao escolher o trabalho docente em uma modalidade de ensino, está pressupondo ter aceitado a existência social desse ensino e a função institucional da escola. Portanto, está assumindo os sentidos que foram atribuídos à docência e que evidenciaram os valores que caracterizaram a sociedade em determinada época. Assim, empenhei esforços no sentido de compreender os elementos que integraram o trabalho docente dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá*, pois esses estiveram “situados e condicionados pelas circunstâncias histórico-sociais” da Educação Profissional Federal em Mato Grosso.

Desse modo, busquei respaldo na concepção de artesanato intelectual de C. Wright Mills (2009), com o intuito de explicar os procedimentos adotados, com vistas a conhecer a realidade social dos professores envolvidos neste estudo. Nesse pensamento de artesanato foram definidas rotas, vias ou caminhos para as várias fases desta pesquisa. E o *artesão intelectual* apontado por Mills (2009) foi associado à *pessoa* do professor de Educação Profissional que não dissociou a vida social da vida material no seu trabalho, pois, através de seu ofício docente, construiu uma *vida intelectual* que nesta tese passou a ser conhecida na perspectiva do Trabalho docente.

Nesse entendimento de *artesã intelectual*, pautei o ofício de pesquisadora no desafio de não me acomodar à vida privada e ao cotidiano dos ambientes em que vivo<sup>18</sup>, porque esses normalmente se tornam estáveis e agradáveis. Portanto, me

---

<sup>18</sup> Nesta explicação, entendo o ambiente como sendo o ambiente de trabalho docente no IFMT – *Campus Cuiabá*.

orientei em Mills (2009) para manter uma forte dose de inquietação e exigências a fim de despertar questionamentos sobre uma variedade de situações do ambiente cotidiano.

As inquietações que me acompanharam se articulam ao pensamento de Cunha (2012, p.26), que salienta que historicamente “[...] a sociedade contemporânea produziu uma ideia do professor”, que se encaixa conforme a modalidades de ensino em que o mesmo trabalha. Essa leitura possibilitou a reflexão acerca da noção de que a sociedade produziu um perfil do professor de Educação Profissional, o qual inspirou alguns jovens a escolherem a docência como profissão.

A partir de Cunha (2012) e Santos (2010), compreendo que a sociedade construiu, para a Educação Profissional, uma concepção de professor que está associada à metáfora do professor como especialista, trabalhador e profissional, privilegiando a especificidade dos seus saberes técnicos, ou ainda, associando à docência a área profissional na qual o professor poderia atuar como profissional liberal.

Foi me colocando na condição de uma *artesã intelectual* que problematizei as condições materiais nas quais os professores constituíram um fazer pedagógico e um modo de ser docente pelo trabalho docente na Educação Profissional, para entender como os diferentes perfis de professores elaboraram sua profissionalidade. Tal aspecto da constituição docente foi buscado a partir do conhecimento dos condicionantes históricos, das situações específicas do trabalho que propiciaram a produção de saberes profissionais, e das relações de trabalho entre os sujeitos e o objeto.

Nesse pensamento de que há diferentes perfis de professores no IFMT – *Campus* Cuiabá, os quais foram e ainda o são constituídos pelo trabalho docente iniciado na década de 1980 até o presente, é que fui construir um universo de professores efetivos capaz de revelar os sentidos do trabalho docente.

Nesse entendimento de perfis docentes, Minayo (2011) contribuiu dizendo que há uma identidade entre os sujeitos e o objeto nas pesquisas sociais, pois tanto o pesquisador quanto os grupos e as sociedades específicas, possuem uma consciência histórica sobre o objeto de estudo. Assim, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa possuem a mesma natureza do objeto, ou seja, ao pesquisar o trabalho docente dos professores do IFMT MT – *Campus* Cuiabá, eu também fui parte desta observação.

Ainda nesse entendimento Chizzotti (2000, p.17), orienta no sentido de considerar os sujeitos da pesquisa como pessoas-fontes, pois os conhecimentos que construíram sobre o trabalho docente no IFMT MT – *Campus* Cuiabá, revelaram aspectos importantes para a compreensão da constituição do professor pelo trabalho docente, ao “[...] indicar os meios de adquirir informações, orientar na busca de fontes documentais, selecionar as leituras mais pertinentes etc.”.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa exploratória para o levantamento dos professores<sup>19</sup> que exercem a função docente no IFMT MT – *Campus* Cuiabá, sendo constatada que a totalidade de professores em 2010/1 era de 235 docentes efetivos e em 2013 essa quantidade foi ampliada para 241 docentes efetivos.

No intuito de conhecer as forças materiais do trabalho docente que causam a transformação do perfil dos professores, foi analisado, considerando a totalidade dos sujeitos, início de trabalho docente na Educação Profissional e o tipo de formação inicial e continuada que o professor realizou, que isolados não definem como os professores se constituíram docentes, mas contextualizados indicaram as condições materiais em que o fazer pedagógico e ser docente foi produzido.

Assim, quanto ao ingresso na docência, foi constatado que na década de 1980 ingressaram 66 professores, que na década de 1990 foram 64 professores e na década de 2000 foram 111 professores. Dessa forma, ficou notório que a quantidade de professores quase dobrou na última década em virtude da expansão da Rede Federal de ensino profissional. Nesses momentos foram vivenciados três períodos da docência na Educação Profissional e da instituição, ou seja, na ETFMT, no CEFETMT e no IFMT – *Campus* Cuiabá em que os sentidos do trabalho docente foram constituídos.

O quantitativo de professores que trouxe para a investigação os sentidos de se constituir docente pelo trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá foi definido através de uma seleção aleatória da totalidade do quadro de professores efetivos. Dessa maneira, foi delimitado o período de janeiro a março de 2013 para a realização da coleta de dados empíricos através de entrevistas com os professores que foram sorteados aleatoriamente.

---

<sup>19</sup> Os *professores* são denominados nos relatórios institucionais como *servidores efetivos*. Conforme relatório de servidores efetivos fornecido pelo setor de Recursos Humanos do IFMT - *Campus* Cuiabá, em 2010/2 e atualizado no mês de março de 2013.

Adotando o critério da seleção aleatória foi possível a realização de 56 entrevistas com os professores efetivos do período de 1980 a 2013. Porém, considerando a questão de tempo para a conclusão da pesquisa, bem como da necessidade de realizar um estudo que demonstrasse profundidade e consistência à tese apresentada, optei pela redução desse universo<sup>20</sup> para um total de 18 entrevistas, cujas falas dos professores passaram pelo processo de análise. Assim, esses 18 professores também foram selecionados aleatoriamente do conjunto dos 56 entrevistados. Os professores foram denominados como sujeitos S1, S2, S3, S4 e assim sucessivamente para que a identidade de cada professor pudesse ser preservada em anonimato.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001, p. 108), a amostra de professores formada pelo sorteio aleatório “[...] constitui uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população).”, pois existe a possibilidade de todos os sujeitos da pesquisa participarem da amostra escolhida. As metodologias que fundamentaram esta pesquisa têm no artesanato intelectual uma *perspectiva* que possibilitou a combinação dos procedimentos de organização de um arquivo de dados coletados nas entrevistas e de utilização do diário de campo para anotação de observações e reflexões, que em conjunto contribuíram para o cultivo da imaginação sociológica de Mills.

Nesse prisma e em consonância com Mills (2009) utilizei sistematicamente o diário de campo para a prática da auto reflexão, pois a ação de revisitar continuamente as anotações despertou o hábito de analisar os fatos da vida material relacionando-os às reflexões que estava realizando.

O trabalho metodológico se baseou nos princípios da totalidade e da dialética do materialismo histórico dialético para explicar como o professor se constituiu pelo trabalho docente, sem perder de vista que o valor atribuído à função docente explica os elementos histórico-sociais dessa construção.

---

<sup>20</sup> A realidade empírica pesquisada se fundamenta no método de pesquisa qualitativa que assume a representatividade dos sujeitos (professores) como sendo uma amostra não probabilística. Conforme esclarece Fontanella, Ricas, Turato (2008, p.20) nas pesquisas qualitativas a seleção da amostra “[...] decorre, sobretudo, da preocupação de que a amostra contenha e espelhe certas dimensões do contexto, algumas delas em contínua construção histórica.”

Assim, as condições históricas em que os professores realizaram o trabalho docente no IFMT foram examinadas tendo o conceito de história no materialismo histórico dialético como lente, pois nesse conceito a história é “[...] uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção do concreto.” (MINAYO, 2013, 111). Nesse sentido, a constituição dos professores pelo trabalho docente resultou da ação e interação, da produção e reprodução da docência pelo conjunto dos professores.

De acordo com Frigotto (1989), o materialismo histórico dialético se fundamenta na ideia de que a realidade material possui uma história *a priori* que condiciona o desenvolvimento e a transformação dos fatos sociais.

Nesse entendimento, o método dialético foi uma estratégia metodológica que vinculou o método histórico “[...] a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” (FRIGOTTO, 1989, p.77). Dessa forma, busquei na história de trabalho docente dos professores as práticas sociais que deram o sentido à docência e foram condicionantes para a construção das profissões.

Respalhada em Triviños (1987) utilizei o método de pesquisa qualitativa para buscar explicações científicas para o fenômeno social do trabalho docente na Educação Profissional, para tanto, realizei uma descrição da realidade tendo como base a prática social. Nesse contexto, ao investigar o trabalho docente busquei conhecer os sentidos gerais “[...] que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, e como a realidade objetiva, se reflete na consciência.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Conforme Cunha (2012), os sentidos da formação docente explicam outros aspectos da formação dos professores que não se restringem apenas aos conhecimentos produzidos nos cursos de habilitação ao magistério ou licenciaturas. Esse entendimento da autora contribuiu com as indagações acerca da constituição do professor pelo trabalho, ao afirmar que “[...] a ideia de que o educador se educa na prática da educação é fundamental para reorientar a pesquisa e a ação daqueles que se envolvem com a área.” (CUNHA, 2012, p. 26).

Assim, a orientação metodológica de caráter qualitativo esteve apoiada na ideia de que cada fenômeno oferece múltiplas possibilidades de interpretações que são sempre uma construção aproximativa, relativa e inacabada da realidade observada, por

ser apontada por determinado sujeito que imprimiu sua leitura parcial de uma totalidade.

De acordo com Minayo<sup>21</sup> (2013, p.111), essa referência metodológica qualitativa se aproxima do materialismo histórico dialético a partir do conceito dialético da *especificidade histórica da vida*, que manifesta a ideia de que “[...] Toda vida humana e social está sujeita a mudanças, transformações, sendo perecível e podendo ser reconstruída”.

Nessa metodologia, considere os requisitos exigidos para o ingresso na docência na Educação Profissional como um elemento que refletiu a evolução do perfil docente e que apresentou as forças materiais que em cada época motivaram as reconstruções da docência pelo trabalho docente.

A identificação dos sentidos que os professores atribuíram ao fazer pedagógico revelaram as condições materiais em que o trabalho docente se desenvolveu e se apresentaram como uma condição imprescindível para a compreensão do sistema de relações entre o subjetivo e objetivo<sup>22</sup>.

No entanto, o princípio da totalidade em Minayo (2013) enunciou o caráter de inacabamento da história, trazendo a compreensão de que há uma contínua oscilação entre o todo e as partes em um contexto histórico. Portanto, quando analisei a realidade objetiva como um todo coerente, considere que as partes desse todo pesquisado formaram correlações concretas de conjunto e unidades gerais e estas indicaram uma complexidade de diferenças que estiveram presentes em todos os fenômenos, fatos e processos.

Segundo Ludke e André (2003), a pesquisa é um trabalho humano e social em que o pesquisador inevitavelmente imprime seus valores, suas preferências, seus interesses e princípios, que por sua vez, reflete uma visão de mundo de um determinado tempo em uma específica sociedade.

Nesse entendimento, o ato de pesquisar o trabalho docente foi um ato dialético, no qual, ao compreender a condição material de existência dos professores de

---

<sup>21</sup> Muito embora Minayo (2013) trabalhe com a fenomenologia, nesta tese a autora traz subsídios para explicar a metodologia utilizada na pesquisa qualitativa apoiada no materialismo histórico dialético.

<sup>22</sup> O objeto é entendido como um termo que engloba a história e os fenômenos em seus níveis coletivos, individuais e específicos. (MINAYO, 2013, p.113).

Educação Profissional, assumi uma posição diante dessa realidade que foi refletida a partir dos resultados produzidos.

Esta pesquisa qualitativa assumiu a forma de estudo de caso porque buscou contextualizar a docência e o fazer pedagógico do professor no trabalho docente na Educação Profissional do IFMT – *Campus* Cuiabá. Além de considerar uma multiplicidade de dimensões que estavam presentes nas situações de trabalho, com a finalidade de evidenciar as inter-relações das ações que “[...] experimentam, os conflitos que enfrentam, ou as expectativas e ambições que exprimem”. (BOURDIEU, 2010, p. 29).

De acordo com Yin (2010), o método de estudo de caso é pertinente quando se interessa conhecer um fenômeno empírico da vida real em profundidade, preferencialmente quando a relação entre o fenômeno e o contexto não estão evidenciados.

Nessa orientação, o foco da pesquisa na forma de estudo de caso foi interpretar as condições materiais de produção do trabalho docente, nas quais os professores se constituíram docentes na Educação Profissional. Assim, as fontes de evidências mais predominantes foram à observação direta e as entrevistas com os professores do IFMT – *Campus* Cuiabá.

A coleta de dados foi a etapa da pesquisa na qual me aproximei das fontes orais e documentais que enunciaram a realidade material do trabalho docente no IFMT– *Campus* Cuiabá, e possibilitaram uma construção de conhecimentos sobre o ser docente e o fazer pedagógico dos professores.

Nesse sentido, Ludke e André (2003) explicam que os fatores sociais, culturais e históricos influenciam no entendimento das pessoas a respeito da realidade que conhece. Portanto, essa perspectiva foi considerada na relação entre os professores e o trabalho docente e se fizeram importantes para orientar quanto ao direcionamento do foco das minhas observações para determinados aspectos da realidade, me desviando de outros que não interessavam à pesquisa. Entretanto, foi preciso agir com perspicácia para buscar os dados que foram relevantes para a compreensão de como os professores se constituem pelo trabalho docente.

Nessa leitura, Kuenzer (2011), enfatiza que em uma investigação é importante considerar como os professores se apropriaram do mundo de diferentes maneiras através da sua ação, como ocorre no trabalho docente. Entretanto, “[...] cada modo de apropriação tem uma intencionalidade que lhe é própria, integrada por um sentido subjetivo e por um sentido objetivo.” (KUENZER, 2011, p. 59).

Nesse caminho, Minayo (2011) orientou na definição dos instrumentos de coleta de informações, a qual foi mediada pela técnica de entrevista semi-estruturada e observação direta com anotação das reflexões no diário de campo, que foram escolhidos para que as informações coletadas possibilitassem a produção de demais dados que também respondessem ao interesse da pesquisa.

A coleta de dados através de entrevistas ocorreu na forma de conversas guiadas que fluíram de maneira não rígida. Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro de questões que me orientou quanto ao foco da pesquisa, e favoreceu ao entrevistado “discorrer sobre o tema sem se prender à indagação formulada”. (Minayo, 2011, p.64). O roteiro de questões encontra-se em anexo.

Quanto aos procedimentos da entrevista, foram pautados em Yin (2010, p. 133), quando da definição de perguntas dirigidas ao entrevistado “[...] em dois níveis ao mesmo tempo”. As perguntas foram feitas objetivando responder ao objetivo da investigação e ao mesmo tempo foram questões *amigáveis* e *não ameaçadoras* para que não inibissem o entrevistado.

Conforme as explicações de Yin (2010), o tipo de informação que se busca conhecer através dos sujeitos informantes pode ser uma orientação para a escolha do tipo de entrevista, que pode ser tratada em profundidade ou focada.

Dessa forma, utilizei a *entrevista semi-estruturada em profundidade* como técnica principal para a coleta de dados, pois esta me favoreceu uma descoberta abrangente sobre os fatos, contextos, condições, opiniões, e outros detalhes em que determinados *eventos* aconteceram.

Como o objeto da investigação foi a constituição do docente pelo trabalho docente na Educação Profissional do IFMT – *Campus Cuiabá*, durante as entrevistas alguns professores mencionaram outros professores que não eram sujeitos da pesquisa, mas que estavam relacionados em alguns aspectos com a pesquisa, também

apontaram outras fontes de evidência como os trabalhos de final de curso, produzidos pelos professores do IFMT – *Campus* Cuiabá. que fizeram o Curso de Esquema I e II, levantaram em seus próprios *insights*, situações específicas de aprendizagem docente pelo trabalho docente, que contribuíram na elucidação da questão central que envolve a pesquisa.

Nessa perspectiva, as entrevistas em profundidade foram bastante ricas em conteúdo, mas em sua maioria demoradas porque os entrevistados se sentiram muito confortáveis para conversar sobre o contexto em que realizam o trabalho docente na Educação Profissional do IFMT – *Campus* Cuiabá. Segundo Yin (2010, p. 133) a “[...] *entrevista* em profundidade normalmente acontece durante um longo período de tempo e “pode ocorrer, por isso, [...] não em uma única ocasião.”

Para a realização das entrevistas foi programada uma previsão mensal da disponibilidade dos entrevistados, que se efetivou com um agendamento semanal acompanhado de uma confirmação diária através de uma ligação telefônica. Essa medida foi adotada para que as entrevistas pudessem acontecer sem causar transtornos para os entrevistados, possibilitando assim, uma coleta de informações pertinentes e conseqüentemente uma adequada produção de dados.

As entrevistas aconteceram pontualmente no horário e lugar agendado com o professor, porque a maior parte dos sujeitos marcou o encontro no início ou final da jornada de trabalho no IFMT – *Campus* Cuiabá, portanto, o tempo da conversa não poderia extrapolar o tempo previsto pelo entrevistado.

Todas as conversas foram gravadas, sendo inicialmente adotado o procedimento de solicitar ao entrevistado uma autorização para utilizar as informações proferidas, posteriormente, discorri sobre o objetivo da pesquisa e as questões que nortearam a entrevista.

Durante várias entrevistas, os professores, ao se recordarem de fatos significativos da vida material no IFMT foram tomados por seus sentimentos de alegria, de tristeza, de saudade, de decepção, os quais também me tomaram, porque algumas dessas lembranças foram vividas coletivamente no ambiente de trabalho do IFMT – *Campus* Cuiabá.

Nesse sentido, as informações coletadas nas entrevistas com os professores foram consideradas num contexto da vida material dos professores no trabalho docente na educação profissional, que está presente nas suas: “[...] ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinada atitude e comportamento”. (MINAYO, 2011, p. 65).

Dessa forma, Kerlinger (2003) orientou o presente estudo no sentido de que as informações obtidas na entrevista foram indicativas das variáveis de análise, pois essas contribuíram para uma compreensão detalhada das razões, motivos e atitudes dos professores em contextos específicos do trabalho docente. Assim, as entrevistas foram realizadas de acordo com o roteiro de questões, visando facilitar minha interação com os entrevistados.

A centralidade da análise dos dados foi direcionada para a compreensão de como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional no IFMT – *Campus* Cuiabá. Nesse sentido, foi realizada uma leitura histórica e contextualizada das condições materiais e das experiências no trabalho docente que apresentaram uma forte relação entre os saberes do trabalho e os pressupostos da elaboração desses saberes.

Nessa perspectiva, os dados coletados foram analisados segundo os procedimentos do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), por favorecer a compreensão das falas além das aparências apresentadas. É importante explicar que a análise de dados incidiu sobre as falas de 18 professores escolhidos aleatoriamente do total de 56 entrevistados, porém as questões abordadas aparecem conforme a fala do professor que elucidou a tese central da constituição docente pelo trabalho. Dessa forma, as falas dos 18 professores não aparecem coincidentemente em todos os contextos da análise do trabalho docente analisado.

De acordo com Bardin (2011), o objetivo pretendido na comunicação é que orienta a análise de conteúdo e possibilita a reinvenção de técnicas e instrumentos para a análise dos dados empíricos. Assim, foram realizadas verificações comparativas dos indicadores teóricos elaborados previamente com os que surgiam a partir do trabalho de campo e que posteriormente, originaram análises complementares e

contextualizadas dos dados coletados sobre como os professores se constituíram docentes pelo trabalho na Educação Profissional, no IFMT - *Campus Cuiabá*.

Para conduzir a análise de conteúdo, busquei respaldo nos pressupostos de Kuenzer (2011, p.57), com vistas à efetivação de uma análise científica de *caráter prático*<sup>23</sup>, na qual a metodologia que utilizei articulou desde o início “os movimentos de reflexão teórica e de inserção empírica” para explicar a realidade do trabalho docente contemplado. Kuenzer (2011, p.57) referindo-se a Marx e Engels, esclarece que “[...] o critério de verdade da teoria é seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção na realidade.”

Buscando fortalecer a análise do conteúdo das comunicações, me orientei em Frigotto (2002), o qual explica que a apreensão das condições em que o trabalho docente se manifesta deve ter como ponto de partida e chegada “[...] a *dimensão da práxis*, onde a teoria e as categorias não são dadas, mas construídas, redimensionadas no processo de análise e de transformação da realidade” existente no conjunto das relações sociais produzidas historicamente. (FRIGOTTO, 2002, p. 21).

Contudo, o trabalho de análise de conteúdo foi conduzido com apoio de Bardin (2011), que orientou a construção de um corpo teórico, que foi sendo modificado e aperfeiçoado progressivamente no decorrer da investigação, para favorecer uma interpretação das condições materiais de existência dos professores no trabalho docente na Educação Profissional. Nesse caminho, Franco (2003) afirma que:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a articulação de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2003, p. 15).

Dessa maneira, utilizei o método de análise de conteúdo por entender que este contém um conjunto de instrumentos que foram adaptados para a interpretação dos conteúdos das falas, pois dessa forma me permitiram descobrir nas palavras dos sujeitos as subjetividades ocultas na mensagem, bem como apresentá-las de maneira

---

<sup>23</sup> De acordo com Kuenzer (2011, p. 57), a produção científica assume um *caráter prático* quando o conhecimento produzido fornecer os elementos necessários para a compreensão e intervenção na realidade, e isso acontece “[...] se a metodologia utilizada para a produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica.”

clara e objetiva. É também um método de análise hermenêutico que comporta procedimentos que podem ser controlados para que o simbolismo e a polissemia possam ser desvelados nas mensagens.

Conforme Bardin (2011, p. 125), a aplicação efetiva do método de análise de conteúdo foi desenvolvida pelas tarefas de “[...] pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A fase de **pré-análise** dos materiais empíricos obtidos na coleta de dados objetivou a organização dos dados para facilitar as operações sucessivas de análise. Nesse sentido, a organização do *corpus* da análise aconteceu pela leitura dos documentos institucionais e das entrevistas transcritas integralmente, nas quais se buscou as impressões temáticas em função das hipóteses criadas.

Retomando o pensamento de Kuenzer (2011) sobre o *caráter prático* da análise, organizei o *corpus* da investigação tendo a *práxis* como um fundamento para o conhecimento do trabalho docente. Tal entendimento direcionou a busca de impressões temáticas que demonstrasse os sentidos que os professores atribuem ao trabalho docente que produzem, ou seja, a relação entre pensamento e realidade. De acordo com Kuenzer (2011), essa noção foi explicada em Marx ao dizer que “[...] conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana.” (KUENZER, 2011, p.58).

A leitura das narrativas foi desencadeada para a realização da operação de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização*, objetivando uma posterior análise temática associada a uma *codificação* para o registro de dados. (BARDIN, 2011, p.130).

O recorte do conteúdo do texto da narrativa foi realizado em conformidade com Kuenzer (2011), que explica sobre o uso da reflexão para a apropriação da realidade, e nessa leitura, a realidade do trabalho docente investigada foi considerada como um todo indivisível de entidades e significados, mas que através do método de análise de conteúdo direcionado para enfrentar as questões concretas da formação dos professores pelo trabalho docente produziu um conhecimento sobre essa realidade que

é marcada por “[...] circunstâncias concretas de crescente exclusão.” (KUENZER, 2011, p.60).

Assim direcionei o trabalho de recorte do texto para o viés do que acontece nas relações sociais e de produção concreta do trabalho docente, buscando evidenciar a materialidade na relação entre o trabalho docente e a Educação Profissional, a fim de permitir uma compreensão das articulações entre parte e totalidade, sem deixar de considerar que esta só se constituiu a partir do reconhecimento da relação entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, que ocorre graças à atividade prática humana na produção do conhecimento.

Na fase de **exploração do material**, caminhei para a *categorização* entre teoria e prática, através dos conteúdos apresentados nas falas dos professores. Adotei a orientação de Kuenzer (2011) para construir um caminho metodológico para a análise de conteúdo, que me possibilitasse a articulação entre as categorias da dimensão da *práxis* e as categorias teóricas, que permitisse que “[...] o concreto se *tornasse* [grifo meu] compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte.” (KUENZER, 2011, p. 61).

Com isso procurei a articulação entre as categorias determinadas pelo materialismo histórico dialético e as categorias que surgiram com o conteúdo das falas dos professores, que foram: profissão docente, formação docente e trabalho docente.

Como explica Kuenzer (2011), essas categorias serviram de critério para a seleção e organização da teoria e dos fatos investigados e, a partir da finalidade da pesquisa que é compreender como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional, forneceram o princípio da sistematização que conferiu sentido, cientificidade, rigor e importância à investigação.

Assim, a categorização foi uma tarefa de classificação dos temas a partir da diferenciação dos elementos que estruturaram as perguntas realizadas nas entrevistas. Concluída essa tarefa foi adotado o critério da analogia para fazer o reagrupamento das falas dos entrevistados conforme cada temática.

As categorias do método histórico foram utilizadas tendo como respaldo os estudos de Kuenzer (2011) e assim foram determinadas: 1. Através da **categoria da práxis** o conhecimento de como o professor se constitui docente pelo trabalho docente

foi produzido pelo permanente exercício de passar “[...] da teoria para a prática e desta para a teoria, buscando a sua concretude”, sendo este trabalho uma condição sempre inicial e provisória porque a *práxis* foi reconstruída e modificada na sua relação com o trabalho docente, (KUENZER, 2011, p. 64); 2. Por meio da **categoria da totalidade** o trabalho docente foi apresentado como uma manifestação das relações sociais e das forças materiais de produção, que é influenciado, conforme Enguita (2004), pela valorização econômica da informação, do conhecimento e da qualificação, que foram contundentes na construção do projeto pedagógico que estabeleceu os diferenciais da formação dos professores. Pela orientação de Kuenzer (2011), o trabalho docente foi entendido como um todo que vai do abstrato ao concreto, em um processo dinâmico de estruturação e autocriação, onde a constituição do docente na Educação Profissional pode ser racionalmente compreendida a partir do lugar que ocupa na totalidade do próprio trabalho docente e das relações que estabelece com os outros fatos e com o todo; 3. Por intermédio da **categoria da contradição** busquei uma compreensão da totalidade do trabalho docente, que foi obtida ao se captar “[...] a relação dos contrários que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/ excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam;” procurando entre os contrários a complexidade do real, com suas inúmeras configurações. (KUENZER, 2011, p. 65).

A fase de **exploração do material** também se estruturou pela *codificação* dos dados do texto, que ocorreu a partir da atividade de recortar um *tema* e agrupá-lo dentro das categorias afins, ou seja, procurar cada parte do texto que representasse um conteúdo ou uma expressão afirmativa capaz de esclarecer a razão porque se analisou a constituição do docente pelo trabalho docente.

Esta fase inicial da análise dos dados foi orientada pelas reflexões de Ferreira (2006) para realizar a tarefa de codificação dos dados do texto. Através da explicação da autora identifiquei as categorias de conteúdos após escutar várias vezes as entrevistas, bem como, realizei a leitura minuciosa das entrevistas transcritas. A partir dessa identificação, separei as respostas de acordo com as perguntas que foram feitas na entrevista.

Primeiramente, organizei os temas na sequência das respostas proferidas pelos entrevistados, para posteriormente organizá-los nas categorias evidenciadas conforme a semelhança de argumentos.

Embora o método de análise de conteúdo aponte a necessidade de recortar os temas presentes nas falas dos professores, adotei nessa fase do trabalho de análise a orientação de Kuenzer (2011) quanto à operação de cisão no todo, ou seja, a tarefa de isolar os fatos a serem pesquisados com o objetivo de delimitar a análise do objeto investigado, o trabalho docente.

Nesta fase de exploração do material, utilizei o recurso da **categoria mediação** do materialismo histórico para buscar o fator determinante da constituição docente pelo trabalho docente que está inserido nas relações entre Trabalho e Educação Profissional. Conforme Kuenzer (2011), “[...] no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo [...]” daí o esforço de encontrar no contexto os sentidos do real. (KUENZER, 2011, p. 65).

Na fase de **tratamento dos resultados e interpretação** foram produzidos quadros contendo os recortes dos temas apresentados e que condensaram as informações selecionadas pela análise realizada na exploração do material, e cujo resultado foi submetido a uma análise estrutural.

O objetivo da análise estrutural consistiu em demonstrar que existiu no universo de professores do IFMT um sistema de relações, uma correspondência termo a termo, entre o trabalho docente e as significações associadas à constituição pelo trabalho docente. Desse modo, foram elaborados quadros com respostas e categorias que possibilitaram o estudo das falas dos entrevistados sobre “[...] o arranjo dos diferentes itens, tentando descobrir as constantes significativas nas suas relações (aparentes ou latentes) que organizam esses itens entre si.” (BARDIN, 2011, p. 267).

Ainda, me apoiei nas orientações de Bardin (2011) para utilizar a *análise temática* como uma unidade de significação que permitiu a descoberta dos *núcleos de sentidos* proferidos nas questões abertas durante as entrevistas. Assim, para cada

conteúdo estudado, surgiu um sentido suplementar pela clarificação de uma *sintaxe*<sup>24</sup> que sobrepôs à sintaxe primeira.

Nesse entendimento, a utilização do *tema* enquanto unidade de registro correspondeu a uma regra de recorte que foi orientada em Sacristán (1995), que explica que a profissionalidade é evidenciada através do comportamento, conhecimentos, destreza, atitudes e valores dos professores, que neste estudo foram construídos pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Na fase de *tratamento dos resultados e respectiva interpretação* foi necessário relacionar o *tema* contido na unidade de registro com o *contexto* em uma *unidade de contexto*, no qual o mesmo se constituiu, para que se pudesse compreender a sua significação exata. Assim, para um entendimento da palavra em uma frase ou do tema em um parágrafo foi importante a sua referência a um contexto de existência da vida material.

Nesse caminho, o tratamento dos resultados requereu a realização de inferências, as quais permitiram uma interpretação controlada das mensagens que foram extraídas da fala e nas quais busquei investigar as variáveis que caracterizam as causas do fenômeno investigado a partir das variáveis que definiram os efeitos do fenômeno e que foram referenciados nas falas.

Com o apoio de Bardin (2001, p. 166) produzi a análise das inferências pelo movimento de passagem de um polo para outro, ou seja, “[...] o contingente e o conteúdo; ou os significantes e os significados; ou ainda o código e a significação”.

Portanto, o *código* foi um elemento que serviu como um *indicador* e que possibilitou o conhecimento de realidades subjacentes que puderam ser buscadas a partir de diferentes questionamentos relacionados ao tema e a significação foi o resultante da análise do conteúdo que a mensagem forneceu.

Buscar a *significação* do tema recortado foi um trabalho de sistematização indispensável na análise de conteúdo, pois permitiu conhecer como os conteúdos estavam relacionados ao trabalho docente. Nas palavras de Bardin (2011, p. 167), “[...] os códigos que contêm, suportam e estruturam esta significação, ou então, às

---

<sup>24</sup> Conforme Domingos Paschoal, a análise sintática é um recurso da língua portuguesa que tem finalidade de examinar “a estrutura do período, divide e classifica as orações que constituem e reconhece a função sintática dos termos de cada oração.” (CEGALLA, 2008, p. 319).

significações *segundas* que as primeiras escondem e que a análise, contudo procura extrair”: são os valores e as atitudes que foram considerados em Bardin (2011) *sentidos segundos*, mas que transitaram discretamente sob o *sentido primeiro*. Esse pensamento foi enriquecido por Franco (2003) ao contribuir na compreensão de que o sentido atribuído pelo professor ao trabalho docente se concretiza na sua prática social e se manifesta nos valores, nas atitudes e emoções contextualizadas, além de poder ter um significado generalizado no mesmo contexto.

Apoiei em Bardin (2011) para utilizar o método de análise de conteúdo como um procedimento que possibilitou fazer a descrição do conteúdo da docência na Educação Profissional e a indicação dos efeitos do trabalho docente na constituição do docente nessa modalidade de ensino, permitindo ainda, a partir dos resultados da análise, a elaboração de um entendimento sobre como o trabalho docente é um princípio educativo na constituição do professor.

Nesse caminho, busquei delinear a problemática que envolveu as propostas de formação para o trabalho docente na Educação Profissional e indiquei a formação do professor pelo trabalho docente como uma dimensão do processo de trabalho que apreende a tessitura complexa e contraditória das relações sociais e de produção material da vida.

Essa perspectiva de análise foi situada numa direção teórica e de investigação crítica que procurou compreender o trabalho docente como um princípio educativo, no qual o professor se constituiu pelo trabalho docente, e se desenvolveu num movimento constitutivo do trabalho na dimensão da *práxis* da própria existência humana e da construção da cidadania.

Dessa forma, as reflexões que foram apresentadas objetivaram indicar o caminho metodológico percorrido, que me possibilitou revelar os contextos em que os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional no IFMT – *Campus Cuiabá*.

## **2 AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO PELO TRABALHO: AS DIMENSÕES FORMADORAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMT – CAMPUS CUIABÁ**

O presente estudo teve como norte a seguinte questão de pesquisa: *como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente no IFMT - Campus Cuiabá?* Este questionamento surgiu a partir das reflexões em torno da minha vida material na docência e do encontro que realizei com as situações do trabalho docente, que me aproximam de muitos colegas que assim como eu se constituíram docentes pelo trabalho no IFMT – *Campus Cuiabá*.

Tal percepção exigiu leituras que me ajudassem a entender os aspectos do trabalho docente que favoreceram uma constituição docente e, para tanto, busquei as condições materiais de produção do trabalho docente na história da Educação Profissional, na história da Educação Profissional em Mato Grosso e nos contextos de transformação da Educação Profissional, especificamente no IFMT – *Campus Cuiabá*.

Para cumprir esse propósito, este capítulo foi organizado em três seções para abordar a constituição do trabalho docente na Educação Profissional na sua dimensão geral e específica, no entanto, para evidenciá-la foi realizado um recorte temporal entre as décadas de 1909 a 1940 e as décadas de 1940 a 2013.

### **2.1 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Entendendo que há aspectos na história da Educação Profissional que contribuem na compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho docente, me respaldei em Cunha (2005a) na tentativa de buscar uma explicação para os termos artesanato, manufatura e indústria, que me remetem ao tipo de

conhecimento profissional que o professor teve que desenvolver junto ao aluno nessa modalidade de ensino.

Fazendo um recorte histórico através de Cunha (2005a), foi possível compreender que no século VI, a classe dirigente de Atenas considerava o trabalho manual uma desgraça, já para o pensamento grego o trabalho consistia na formação do conhecimento a partir da técnica e da abstração, e para os romanos o conceito de *labor* tinha um valor positivo. Em Roma, os escravos ou estrangeiros livres que não possuíam terras eram artesãos que se organizaram em associações e, dessa forma, constituíram as primeiras corporações de ofício. Com a queda do Império Romano e o advento da sociedade feudal, o trabalho manual passou a ser regulado pelos monges beneditinos nos mosteiros e visto como uma condição para a virtude, sendo que o ócio passou a ser entendido como o pai dos vícios.

De acordo com Cunha (2005a), o século XI marca a época do Renascimento que foi propício para o aparecimento das corporações de ofício, juntamente com a distinção de atividades nobres e não nobres que foram relacionadas às artes liberais e as artes mecânicas, mas essas corporações foram extintas no século XVIII.

Conforme Cunha (2005a, p. 03), a *educação artesanal* teve vigência no Brasil no período colonial, em que predominou a figura dos *mestres de ofício* que exerceram o trabalho docente de ensinar um ofício a jovens aprendizes em sua própria oficina, para que esses pudessem ter uma profissão e abrir a sua própria oficina. Desse modo, entendo que a Educação Profissional federal oficializada tomou como referência as práticas pedagógicas que foram construídas pelos *mestres de ofício* para ensinar um ofício através do trabalho profissional no contexto real em que acontece sua produção. Nessa compreensão, o trabalho docente como princípio educativo em Gramsci (2006) se constituiu através do fazer profissional que foi aplicado como método de ensino profissional dos jovens aprendizes. Foi concebido como um trabalho docente específico dos *mestres de ofício*, pois era controlado pelas corporações de ofício que estabeleciam regras que os obrigavam “[...] a obedecer a critérios como número máximo de aprendizes, tempo de aprendizagem e outros.” (CUNHA, 2005a, p. 51).

Quanto à *educação manufatureira*, Cunha (2005a, p.03), diz que seus processos educacionais foram desenvolvidos em escolas de aprendizes artífices e eram

orientados para a formação de trabalhadores, ou seja, “homens livres resultantes da deterioração do regime escravocrata”, que deveriam exercer uma atividade produtiva no trabalho artesanal e na produção industrial.

Em se tratando da *educação industrial*, Cunha (2005a) esclarece que essa era desenvolvida em ambientes especializados, como fábricas, escolas e centros de formação profissional e que seguia os pressupostos da produção fabril que era a divisão do trabalho para produzir uma formação padronizada, com resultados previsíveis e controláveis. A finalidade da educação industrial era formar o trabalhador assalariado que não dispusesse da propriedade dos locais e instrumentos de trabalho.

Ainda em conformidade com Cunha (2005a, p. 04), a *educação profissional* no período do escravismo era voltada para a agricultura, a qual atraía uma parcela das elites intelectuais do Império. Esse modelo de formação posteriormente se firmou para outros setores produtivos que passaram a buscá-lo “[...] nas escolas de aprendizes artífices (criadas em 1909), nos centros de formação profissional do Senai (instituição criada em 1942) e nas escolas industriais e técnicas da rede federal (criadas também em 1942).”

A interpretação do trabalho manual como uma atividade indigna para um homem livre foi trazida da Antiguidade clássica e reforçada pelos colonizadores europeus, marcando significativamente a concepção que se construiu dessa modalidade de ensino.

O período do Brasil Colonial assinala o início da compreensão do trabalho manual no país. Nessa época, o trabalho manual era uma atividade empregada aos escravos, e isso fazia com que os trabalhadores livres se distanciassem desse trabalho.

De acordo com Cunha (2005a, p.16), que o trabalho manual passou a ser “coisa de escravos ou repartição de negros”, e teve essa compreensão associada ao trabalho manual e aos ofícios mecânicos, que por assimilação ideológica passaram a ser desprezados. O autor faz uma comparação entre o trabalho de um médico cirurgião e um carpinteiro para demonstrar que ambos exercem uma atividade profissional que depende da destreza manual, mas há uma rejeição social ao trabalho vil, ou seja, ao trabalho insignificante, desprezível, de menor valor social.

A explicação a partir de Cunha (2005a) das primeiras concepções históricas de trabalho manual, trabalho artesanal, trabalho mecânico apresentam elementos para

entender que as aprendizagens de ofícios em seus aspectos específicos têm similaridades com a Educação Profissional oficializada, pois eram desprezadas socialmente por atender crianças e jovens enjeitadas ou provenientes do regime escravista.

O trabalho docente na Educação Profissional no Brasil tem início com a aprendizagem de ofícios artesanais no Brasil Colônia na metade do século XVI. Nessa época, a exploração da agroindústria do açúcar, fez ressurgir “[...] processos de aprendizagem do trabalho manufatureiro na agroindústria açucareira, nos colégios dos jesuítas, na mineração, nos arsenais de marinha e no artesanato urbano”, que foram organizados conforme os modelos das corporações de ofícios para promover a aprendizagem sistemática de todos os ofícios. (CUNHA, 2005a, p. 28).

Quanto às iniciativas que contribuíram para a formação profissional de artesãos e demais ofícios, segundo Manfredi (2002, p. 68), os padres jesuítas formaram nos colégios e nas suas residências localizada nos principais centros urbanos “[...] os primeiros núcleos de formação profissional”. Essa forma de trabalho docente objetivou suprir a carência de mão de obra especializada na colônia, assim, os jesuítas além de catequizarem os índios, também ensinavam seus ofícios aos escravos e homens livres que demonstrassem habilidade para a aprendizagem.

De acordo com Manfredi (2002), outro fator que favoreceu a Educação Profissional, no período do Brasil Colônia foi a vinda da corte portuguesa em 1808, que provocou transformações sociais, políticas e econômicas, as quais contribuíram para a constituição das corporações de ofícios nos moldes de Portugal, em que vigorava um regime de hierarquia e disciplina militar.

Entretanto, Cunha (2005a, p. 29) esclarece que a aprendizagem de ofícios<sup>25</sup> no Brasil Colônia não adquiriu um formato escolar, apesar de ter sido um trabalho docente controlado pelas corporações de ofício que estabeleceu regras quanto à quantidade máxima de “[...] aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, os mecanismos de

---

<sup>25</sup> Conforme Cunha (2005a), o termo ofício foi empregado em três sentidos: em sentido restrito representou um conjunto de práticas que definiam uma profissão; em sentido amplo, designou um conjunto de profissionais de uma mesma profissão. Também foi sinônimo do termo corporação porque representava mais de um ofício como profissão; ofício/corporação foi sinônimo de bandeira devido ao fato de seus membros participarem de cerimônias religiosas em que carregavam a bandeira de seu santo protetor, mas nessas corporações os objetivos eram econômicos, sociais e políticos.

avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a remuneração dos aprendizes”, bem como, determinou que todos os menores ajudantes deveriam ser aprendizes, mas restringiu essa prerrogativa aos menores escravos. (CUNHA, 2005a, p. 29).

Nesse contexto, o trabalho docente foi desenvolvido pelos mestres de ofício, com jovens aprendizes em idade entre 12 a 16 anos, que apresentasse boa conduta.

Foi nesta relação de *aprendizagem pelo trabalho* que o trabalho docente se constituiu, os aprendizes e mestres realizavam um acordo de aprendizagem, normalmente por escrito, em que o mestre se comprometia a ensinar o ofício em troca da prestação de serviços do aprendiz.

As corporações de ofício que controlavam o trabalho docente autorizavam o mestre de ofício a ensinar apenas 02 aprendizes por vez, os quais eram registrados na Câmara Municipal, sendo que a estas através do juiz ou juízes do ofício, cabia a função de avaliar o certificado conferido pelo mestre afirmando a aptidão do aprendiz, desde então, passava a ser um oficial apto para exercer o ofício como trabalhador assalariado. Esta etapa da formação profissional condicionava o oficial a um tempo de trabalho na oficina do mestre, que variava entre 2 a 5 anos, para posteriormente, poder o oficial requerer um exame de competência, que quando aprovado, lhe assegurava os direitos e deveres de mestre no seu ofício, com registro na Câmara Municipal.

Conforme Cunha (2005a, p. 52), as corporações de ofício foram extintas no Brasil “[...] pela Constituição de 1824 do nascente Império do Brasil”, mas as bandeiras de ofícios mantiveram a atribuição de realizar o exame de aptidão aos candidatos a mestre, desde então, sob a supervisão da Casa de Inspeção que estava em instância superior.

Analisando historicamente a forma como o trabalho docente na Educação Profissional se constituiu no período do Brasil Colônia, visualiza-se o primeiro formato de trabalho docente na Educação Profissional, em que a condição de trabalhar no ofício, ser proprietário de uma oficina, pertencer a uma corporação de ofício que regulava essa atividade, e ter um conhecimento específico na área garantia a possibilidade de exercer o trabalho docente. Portanto, relaciono o ofício dos *mestres de ofício* ao trabalho docente dos primeiros professores do ensino profissional.

Compreendo que o modelo pedagógico dessa modalidade de ensino iniciou pelo trabalho dos *mestres de ofício*, por meio de um fazer técnico em que predominava a habilidade e a destreza no trabalho manual, artesanal e industrial. Esses profissionais primeiramente tiveram a intenção de se constituir *mestre de ofício*, mas simultaneamente a esse trabalho elaboraram o *ofício de mestre* que passaram a assumir como profissão.

Essa constatação da formação pelo trabalho apresenta uma proximidade da constituição docente dos *mestres de ofício* com a constituição docente dos *mestres - docentes* de Educação Profissional do IFMT – *Campus Cuiabá*, porque a maior parte dos professores que desenvolveu o trabalho docente em disciplinas especificamente técnicas, como foram os engenheiros-professores, primeiro obteve uma formação profissional em uma área do conhecimento técnico, para posteriormente, aplicar tais conhecimentos no ensino profissional que, por sua vez, possibilitou uma constituição docente pelo trabalho docente na Educação Profissional.

As circunstâncias em que o trabalho docente da Educação Profissional foi constituído no Brasil Colônia demonstram que quanto à importância social, o mesmo ocupou um lugar secundário, se for considerada à urgência econômica do país em preparar trabalhadores. Mas as condições materiais de sua produção da docência evidenciaram a função estratégica do trabalho docente na formação de mão de obra nas oficinas de trabalho manual ou mecânico.

A efetivação de uma revisão histórica da Educação Profissional para conhecer as iniciativas que surgiram no sentido da formação de uma estrutura educacional que pudesse constituir o trabalho docente possibilitou, a partir de Cunha (2005a), a compreensão de que durante governo republicano no Brasil, surgiram as primeiras instituições de ensino, cujo objetivo era formar trabalhadores especializados nos ofícios de guerra, produção de mercadorias e na prestação de serviço, mas sem perder o caráter assistencialista.

Até a década de 1930, o Brasil era um país que tinha sua base econômica alicerçada na produção açucareira e de café, sendo que a classe dominante concebia apenas o ensino elitista voltado para as áreas de letras e humanidades. Nesse período, as instituições que ministravam o ensino superior ficavam localizadas no Rio de Janeiro,

Bahia, Recife e São Paulo, e foram a Academia de Marinha, Academia Real Militar e a Academia de Artes e, para o ensino secundário foram criados os seminários São José e São Joaquim e o Colégio Pedro II, todos localizados no Rio de Janeiro.

Conforme Cunha (2005), o Estado Republicano também criou um ensino diferenciado do secundário, objetivando “[...] promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais”, porque os empreendimentos metalúrgicos dessa época enfrentavam dificuldades para compor a força de trabalho. (CUNHA, 2005a, p. 71).

Também surgiram instituições de ensino que ocuparam um lugar de destaque nessa época, devido à finalidade do ensino que se propuseram a oferecer, como: a Companhia de Artífices instalada no Arsenal Real do Exército no Rio de Janeiro, a Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim, o Colégio das fábricas, a Imprensa Régia, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, os Liceus de Artes e Ofício nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia, e a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Outras importantes instituições de ensino profissional surgiram posteriormente, partindo da iniciativa privada e pública com uma função semelhante.

Analisando historicamente o período de transição do Império para a República, no que tange às condições materiais em que a docência na Educação Profissional foi produzida no país, constata-se que a classe trabalhadora que se constituiu a partir dessa formação profissional estabeleceu uma luta interna em que a questão da identidade social era um fator desfavorável para a identidade desses profissionais, pois a participação de escravos afugentava os homens livres que não queriam ter a sua imagem associada a do escravo, isto para que os senhores empregadores não os tratassem como propriedade sua.

Segundo Cunha (2005), as classes dominantes do Brasil Republicano trataram de criar um ordenamento jurídico-político de controle social e político, para regulamentar a situação de fazer trabalhar quem não era mais escravo, bem como, aqueles que estavam na condição de desocupados ao trabalho. Nessa época, o direito

ao não trabalho era uma condição autorizada apenas aos afortunados, pois os pobres eram punidos<sup>26</sup> pelo crime de vadiagem ou delinquência.

Assim, a estratégia política que foi adotada para estabelecer um ordenamento social foi captar principalmente os homens livres, que eram artífices e que estavam na condição de desocupados e, portanto, não poderiam opor resistência à ordem do governo, a se transformarem em operários. A composição das guarnições militares e navais também era feita através da penalização dos desocupados. Quanto às crianças e jovens órfãos, abandonados e desvalidos, estes eram encaminhadas pelos “[...] juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha onde eram internados e submetidos à aprendizagem de um ofício manufactureiro” para que pudessem aprender um ofício e formar assim compulsoriamente a classe trabalhadora. (CUNHA, 2005c, p. 03).

Nessa conjuntura histórica, em que no Brasil se reprimia todo tipo de ociosidade das pessoas que estavam na condição de pobreza, mendicância, desocupação ou abandono, é que se constituiu a força trabalhadora que recebeu uma formação profissional produzida nas instituições de caráter disciplinar e educacional.

De acordo com Cunha (2005c, p.36), a herança deixada pela classe dominante no período do Império à República em relação à concepção de trabalho foi relacioná-la à “[...] condição de vida, pena por transgressão e instrumento de ressocialização.”

Assim, a condição de vida de crianças e jovens que foram encaminhadas aos asilos e às instituições de ensino profissional criadas, mantidas e administradas pelo Estado, legitimou as ideologias que sustentaram a criação da Educação Profissional e produziram concepções de trabalho docente, docência como profissão, profissionalização, entre outras.

Cunha (2005c), ao tratar das contribuições da proclamação da República, em 1891, para o desenvolvimento da educação escolar no Brasil, diz que o movimento Republicado foi formado por liberais, positivistas e monarquistas ressentidos que entre tantos objetivos deram início às medidas que formaram uma política educacional. A proposta que integrou a Constituição de 1891 estabeleceu a completa liberdade escolar

---

<sup>26</sup> Conforme Cunha (2005c), o presidente provisório do Brasil, Deodoro da Fonseca, promulgou o “Código Penal pelo Decreto n.847, em 11 de outubro de 1890”, e este estabelecia como crime a vadiagem e a desocupação.

e docente, que resultou na separação da Igreja e do Estado, de modo que o ensino ministrado nas escolas públicas passou a ser laico e o ensino religioso ficou restrito à opção metodológica das escolas privadas. Essa decisão se refletiu no trabalho docente ao liberar os professores do juramento de fidelidade religiosa, podendo adotar qualquer crença.

Outra medida foi a não exclusividade da competência do Congresso Nacional para legislar as matérias de educação, possibilitando assim, aos estudiosos nesse assunto intervirem na defesa de seus interesses. O motivo que influenciou a luta por essa medida constitucional foi o desejo dos positivistas em extinguir os privilégios que os diplomas asseguravam no exercício das ocupações, pois se entendia que os cargos públicos deveriam ser ocupados através da “[...] verificação da competência dos candidatos por meio de concurso e da avaliação de seus trabalhos anteriores.” (CUNHA, 2005c, p. 07).

Conforme Cunha (2005c), durante a o governo republicano, ocorreu uma transformação na estrutura social, principalmente nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belém, ocasionada pela imigração estrangeira em maior grupo de italianos e portugueses, e pela urbanização e industrialização.

Para Cunha (2005c), os imigrantes contribuíram para a industrialização, por meio da participação como empresários, e também como técnicos especializados nas fábricas paulistanas. Nesse contexto de crescimento das cidades, de diversificação das atividades produtivas nas fábricas e nas instituições de serviço público, de ampla divisão do trabalho e de diversificada composição da classe trabalhadora que surgiram os movimentos sindicais nas grandes cidades do país.

Nas primeiras greves, o movimento sindical lutou por uma “[...] sociedade igualitária, organizada em uma federação de trabalhadores livres, [...] os movimentos de protestos tiveram conteúdo mais popular do que propriamente classista.” (CUNHA, 2005c, p. 10). Várias greves ocorreram nesse período até que 1920 e, para acabar com essas manifestações, o governo aprovou leis que serviram como instrumentos repressivos aos movimentos grevistas, tais como: a expulsão de líderes sindicais estrangeiros, a contenção da imigração, a garantia de alguns direitos trabalhistas, e a

formação profissional de uma classe trabalhadora assalariada voltada para o trabalho industrial.

Nesse sentido, Cunha (2005c) esclarece que a concepção ideológica da classe política dominante entendia que a industrialização do país iria elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas dos países da Europa e dos Estados Unidos, pois via a “[...] indústria como sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. [...] Ao lado do *engrandecimento e progresso da nação*, a ideologia do industrialismo proclamava a *defesa do trabalho nacional*.” (CUNHA, 2005c, p. 14).

Foi nesse cenário político-social que, em 1906, o presidente da República, Nilo Peçanha, em substituição ao presidente Afonso Pena, que faleceu no cargo, criou 04 escolas profissionalizantes no Estado do Rio de Janeiro e 19 escolas de aprendizes artífices em 19 estados brasileiros. (CUNHA, 2005c, p. 18).

### 2.1.1. A INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1909 A 1940

Analisando o contexto histórico a partir das lentes de Cunha (2005c), é possível inferir que a criação da Educação Profissional apresentava duas vertentes ideológicas, uma defendia a formação profissional para o trabalho qualificado e assalariado como um instrumento produtor da riqueza nacional, e a outra, afirmava a formação técnica e intelectual para o trabalho industrial como um instrumento para criar hábito de trabalho produtivo e corrigir as tendências aos vícios que causam a desordem social.

Portanto, essa base ideológica que fundamentou o trabalho docente dos professores que se constituíram nesse período histórico e nesta investigação se estabeleceu como um alicerce para a compreensão da constituição docente pelo trabalho docente.

Conforme Manfredi (2002), é importante destacar que durante o regime federativo da República outras iniciativas de organização do ensino profissional, surgiram, a saber: no âmbito estadual nos estados do Rio de Janeiro, Distrito Federal e

São Paulo; na esfera privada e confessional foram construídas e organizadas na forma de liceus de artes e ofícios pela ordem dos padres salesianos; no campo dos movimentos dos trabalhadores organizados em sindicatos. Porém, a análise de tais iniciativas não fora efetivada neste estudo, isto porque o foco das análises está nas concepções de trabalho docente produzidas na educação profissional na rede federal de ensino.

A Primeira República foi um período histórico-político marcado por profundas transformações sociais que ocasionaram a construção de novas práticas e concepções de Educação Profissional e que vieram a se configurar como matrizes político-pedagógicas no século XX. Essas concepções, segundo Manfredi (2002), caracterizam a educação profissional como assistencialista e compensatória que entendem o trabalho como uma solução para a vadiagem; anarco-sindicalista de educação integral; de “[...] formação para o mercado de trabalho que atende aos modelos de produção fabril e do trabalho assalariado capitalista.” (MANFREDI, 2002, p. 94).

Nesse sentido, de acordo com Manfredi (2002, p. 94), a formação para o mercado de trabalho se tornou uma concepção hegemônica porque a Educação Profissional passou a organizar o ensino e os métodos, “[...] antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem”, conforme o princípio da racionalidade técnica para se adequar à organização científica (capital) do trabalho.

Conforme Manfredi (2002), a política educacional durante o período de governo (1935 a 1942), denominado de Estado Novo, esteve em sintonia com a divisão social do trabalho, pois reforçou esse entendimento na estrutura escolar ao promover a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, e ao fortalecer a criação de um sistema educacional que atendesse aos interesses das elites pelo ensino superior e da classe trabalhadora pelo ensino médio profissional.

Nesse sentido, Kuenzer (2007, p. 27), acrescenta que as elites seguiam “[...] outra trajetória; o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.”

Nessa leitura, Kuenzer (2007), Cunha (2005a,b,c), Manfredi (2002) demonstraram que a formação dos trabalhadores nesse período histórico reforçou a

dualidade estrutural do ensino e, por analogia, do trabalho docente dos professores que integraram as instituições dessa época. Para Kuenzer (2007), em uma sociedade em que o desenvolvimento das forças produtivas se sustenta na divisão entre o capital e o trabalho, as duas funções do sistema produtivo corresponderam a trajetórias educativas e escolas diferenciadas, conforme as funções intelectuais ou instrumentais que iriam desempenhar.

Durante o Estado Novo foi instituído um governo ditatorial, em que o modelo econômico de desenvolvimento industrial foi incentivado e as organizações dos trabalhadores silenciadas e reprimidas, somente reaparecendo depois de 1942.

Segundo Kuenzer (2007), a reforma Capanema que ocorreu no período de 1942 a 1946 ajustou a formação de intelectuais e de trabalhadores com o que estava ocorrendo no mundo do trabalho, ao buscar a articulação das modalidades de ensino científico e clássico, bem como das profissionalizantes, ao exame de admissão, que possibilitava o direito de participar dos processos seletivos para o ensino superior.

Portanto, Kuenzer (2007) associou o princípio educativo de Gramsci (2006) na vertente humana classista à possibilidade de continuidade da formação do indivíduo pelo acesso ao nível superior, quando essa ocorre pela comprovação do domínio de “[...] conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções de dirigentes.” (KUENZER, 2007, p. 28).

Essa separação do sistema de ensino em duas perspectivas favoreceu a associação da Educação Profissional ao sistema corporativista de representação sindical, que promoveu a construção de um sistema de educação profissional, “[...] paralelo ao sistema público, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais o chamado Sistema S, que teve como primeiras estruturações o Senai (1942) e o Senac (1943)”. (MANFREDI, 2002, p.98).

Nessa direção, Cunha (2005c) diz que a estratégia que produziu efeitos significativos para a implantação do projeto industrial consistiu em formar os operários em escolas para reproduzir o ambiente das fábricas. Assim, a promulgação do Decreto-lei nº 4.073 de 30/01/1942, denominado de lei orgânica do ensino industrial, manteve o curso básico industrial fora da produção na escola profissional e admitiu a existência

paralela da aprendizagem industrial para os operários menores de idade. É nesse ambiente que surge o Senai como escolas de aprendizagem das indústrias, mantidas e controladas em associação com o Estado.

Conforme Cunha (2005c), o Senai criou condições para a afirmação da sua autonomia pela qualidade de seu trabalho, o que demonstrou a inviabilidade dos cursos básicos industriais, ocasionando a transformação das escolas industriais em escolas técnicas. Outro fator que colaborou para essa transformação foi de ordem político-ideológico, pois se sustentou a presença dos educadores liberais no centro das decisões em matéria educacional.

Nesse caminho, em 1950, foi promulgada a Lei nº 1.076 de 31/03/1950, denominada de *lei de equivalência*, que tornou equivalente o certificado de conclusão dos cursos técnicos industrial, comercial ou agrícola ao 2º ciclo secundário, garantindo dessa forma o direito aos portadores desse certificado de poder participar dos exames vestibulares em qualquer curso superior e não apenas aqueles relacionados ao curso técnico realizado. Posteriormente, a Lei nº 1.821 de 12/03/1953 ampliou as equivalências para “[...] aos concluintes do 1º ciclo do ensino normal assim como os egressos dos cursos de formação de oficiais das polícias dos estados e do Distrito Federal.” (CUNHA, 2005b, p. 157).

Em 1955 houve uma organização política dos membros do Senai e dos educadores liberais no sentido de estudar mudanças na lei de equivalência, o que ocorreu com aprovação da Lei nº 3.552 de 16/02/1959 regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16/10/1959, que em seu conteúdo determinou que o Curso Básico Industrial passasse a ser um curso com características de curso secundário do primeiro ciclo e com orientação técnica.

Conforme Cunha (2005b, p. 159), a lei orgânica de equivalência estabelecia que o curso básico industrial deveria ter como foco a formação de profissionais (artífices) e, secundariamente, os “[...] candidatos ao curso técnico, o regulamento deslocou a formação profissional para o 2º ciclo, mantendo os cursos de aprendizagem com essa função específica.”

Nesse aspecto, em 1961, o curso industrial básico perdeu o seu caráter profissional e os cursos de aprendizagem assumiram uma posição de ser a formação

mais adequada para operários qualificados. E transformou as escolas profissionais que modificaram o nome do curso básico industrial para ginásio industrial, passando a construir um currículo formado por todas as disciplinas do ensino secundário, além das atividades especiais de oficinas.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20/12/1961 (LDB), que avançou no sentido de aproximar o ensino profissional ao sistema regular de ensino, mas essa ação não resultou na superação da dualidade estrutural do ensino, resultando “[...] no esvaziamento do conteúdo profissional, em proveito da educação geral e propedêutica, ressaltando-se a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho.” (CUNHA, 2005b, p. 181).

De acordo com Kuenzer (2007), a Lei nº 4.024/1961 (LDBN) assumiu as mudanças do mundo do trabalho ao legitimar outros saberes que foram desenvolvidos em vários ramos profissionais dos setores secundários e terciários.

Nessa compreensão, a (LDBN) estabeleceu a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, e determinou a total equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos, assim como os cursos do SENAI e SENAC, desde que fossem organizados conforme as exigências legais.

Segundo Kuenzer (2007), a Lei nº 5.692/1971 (LDBN) tinha como propósito substituir a dualidade estrutural do sistema de ensino fazendo a equiparação legal entre o ensino médio e profissional ao instituir a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário. Porém, segundo Kuenzer (2007), as dificuldades de implantação desse modelo fizeram com que ela fosse abandonada através do Parecer nº 76/1975, que foi normatizado pela Lei nº 7.044/1982, que manteve a organicidade do ensino, ou seja, “[...] escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência.” (KUENZER, 2007, p. 30).

Nesse caminho<sup>27</sup>, o processo de reforma da Educação Profissional começou a se concretizar com a aprovação da Lei nº 9394/1996, do Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/04, da Medida Provisória 1.549/1997 e da Portaria 646/1997 que, juntos,

---

<sup>27</sup> Essa consideração teve por base as análises realizadas no documento: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em discussão. Brasília, abril/2004.

restringiram a oferta do ensino médio e técnico e priorizaram o ensino profissional modular nas instituições federais de ensino em funcionamento. Nesse período, as respectivas legislações desautorizaram a criação de novas unidades de ensino, salvo em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, caso estas se responsabilizassem pela gestão e manutenção da unidade de ensino.

### 2.1.2. A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 1940 A 2013

Esse breve percurso na história da constituição da Educação Profissional no Brasil apresentou os contextos da história, dos objetivos e das reformas dos cursos considerados mais relevantes para a compreensão da constituição docente pelo trabalho nessa modalidade de ensino, que passo a articular a partir de sua constituição em Mato Grosso.

Segundo Montanuci (2009), enriquecida pelo pensamento de Miguel e Orso (2011), o IFMT quando foi criado, esteve subordinado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, mas desde o início de seu funcionamento enfrentaram dificuldades de ordem financeira e pela carência de professores no ensino profissional. Porém, em 1930, no governo do Presidente da República Getúlio Vargas, passou a ser vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Gustavo Capanema, que em sua administração, instituiu reformas na educação do país ao sistematizar em 1942 as primeiras leis orgânicas para o ensino.

Conforme Montanuci (2009), em 05/09/1941, via circular nº1.971, do Ministro Gustavo Capanema, a *Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso* assumiu a denominação de *Liceu Industrial de Mato Grosso*. Porém, somente após um ano dessa transformação, em 1942, o ensino industrial foi ofertado através dos seguintes cursos: curso primário de aprendizagem e o curso de ginásio industrial para formação de

artífices em alfaiataria, arte do couro, marcenaria, serralheria, tipografia, encadernação e linotipia.

De acordo ainda com Montanuci (2009), a década de 1950 marcou de maneira significativa a Educação Profissional por ter sido o período de implantação da política educacional progressista com foco na industrialização, que acabou gerando a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais através da Lei nº 3.552 de 16/02/59 que foi regulamentada pelo Decreto – Lei nº 47.038 de 16/12/1959.

Através da Lei nº3.552 de 16/02/1959 o *Liceu Industrial de Mato Grosso* assumiu uma personalidade jurídica e a autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Ainda nessa configuração, o ensino profissional que ofertava foi regulamentado pela primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei nº4.024 de 20/12/1961, que transformou os cursos industriais em Curso Ginásial Industrial, que passaram a ter a equivalência de curso de 1º grau do ensino médio.

Na década de 1960, o *Liceu Industrial de Mato Grosso* passou por duas transformações na sua denominação, em 1965 foi modificado pela Lei nº4.759 de 20/08/1965, para *Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIC)*, e em 1968 foi novamente modificado pela Portaria Ministerial nº331 de 17/07/1968, para *Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)*, esta última nomenclatura é a que permanece na memória de muitos cuiabanos até o presente.

Em relação aos cursos que foram oferecidos, Montanuci (2009) esclarece que o Conselho de Representantes da *Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIC)* começou os estudos sobre a viabilidade da implantação dos cursos de Eletrotécnica e Estradas, em 1965, através da Resolução nº41/1965, mas a autorização para implantação dos cursos técnicos de 2º grau do ensino médio, nas áreas de Eletrotécnica e Estradas, veio em 1966, através da Resolução nº 86/66. Assim, o Curso Técnico de 2º grau do Ensino Médio em Eletrotécnica foi implantado em 1966, e em Estradas em 1967.

Através da Lei nº5.692 de 11/08/1971, que promoveu uma nova reforma no ensino de 1º e 2º grau (antigo ginásial e colegial), a *Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)* passou a ofertar o ensino técnico de 2º grau integrado ao

propedêutico para alunos de ambos os sexos. A partir dessa mudança foram implantados os seguintes cursos: em 1972, os cursos de Edificações e Secretariado; em 1979, os cursos de Agrimensura, Eletrônica e Telecomunicações; em 1993, os cursos de Turismo e Refrigeração; em 1994, os cursos de Desenho Industrial, Processamento de Dados e Química.

Através da Lei nº8.948/1994 foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica o qual abriu caminhos para a transformação das escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas federais, em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETs). A aprovação da Lei nº 9.392/1996 (LDB) que foi regulamentada pelo Decreto n. 2.208/1997, instituiu a *reforma da educação profissional*, com o propósito de constituir uma nova pedagogia institucional que integrasse diferentes formas de educação, ao trabalho a ciência e a tecnologia. Assim, em 2004, o Decreto nº 5.224 de 01/11/2004, estabeleceu a organização dos CEFETs, mas o processo de implantação dos mesmos começou a ocorrer em 1999, quando o governo assinou um convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do programa de expansão da Educação Profissional (PROEP).

Em 2002, a *Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT)* foi transformada em *Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT)*, nos termos da Lei nº8.948/1994, passando a ofertar além do ensino profissional de nível técnico e básico, o ensino profissional de nível tecnológico e a pós-graduação em nível *lato sensu*.

Em 2008, a Lei nº11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, a partir da *Rede<sup>28</sup> Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, que era formada pelos *Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs)*, *Escolas Técnicas Federais*, *Agrotécnicas* e vinculadas às *Universidades Federais*. Dessa forma, o *Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT)* foi transformado em *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)*.

---

<sup>28</sup> De acordo com Caetana (2009), o termo *Rede* foi adotado na lei no sentido de congregar um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. (CAETANA, 2009, p.16).

É importante destacar que a Educação Profissional na qual o trabalho docente dos professores foi investigado está inserida no processo de transformação institucional contextualizado no período de 1980 até o presente momento, ou seja, os professores participaram das transformações de ETFMT para CEFET-MT e deste para IFMT. Nesse período, a Educação Profissional foi regulamentada pela Lei nº9.394/96 (LDBN) e passou por dois momentos de reforma educativa que foram regidos primeiro pelo Decreto nº2.208/97 e depois pelo Decreto nº5.154/2004 do Executivo Federal.

É nesse contexto de transformação da Educação Profissional que está centrado o foco desta pesquisa, ou seja, o IFMT *campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva), situado na Rua Zulmira Canavarros, n. 96, no Centro da cidade de Cuiabá-MT.

O IFMT – *Campus* Cuiabá é uma unidade de ensino que foi integrada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país e que, no Estado de Mato Grosso,<sup>29</sup> é formada por 15 *campus*, sendo estes localizados nas cidades de Cuiabá, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Barra do Garças, São Vicente, Juína, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, Várzea Grande, Alta Floresta e Sorriso.

O Estado<sup>30</sup> de Mato de Grosso está localizado na Região Centro Oeste do Brasil, e ocupa uma extensão territorial de 903.357, 91 Km<sup>2</sup>, fazendo limites com: Amazonas, Pará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Bolívia. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2009, o Estado de Mato Grosso possui 141 municípios distribuídos em 05 mesorregiões e uma população estimada de 2.821.000 habitantes<sup>31</sup>.

Portanto, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso foi baseada na identificação de cidades polos onde a interiorização da Educação Profissional Tecnológica pode contribuir de forma estratégica para o desenvolvimento socioeconômico das meso e microrregiões, que historicamente ficaram à margem das políticas públicas de Educação Profissional.

---

<sup>29</sup> O detalhamento da Rede Federal de educação profissional em Mato Grosso consta na Resolução nº 01, de 01 de setembro de 2009. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Brasília, DF, 2009.

<sup>30</sup> Os dados informados constam no Plano de Desenvolvimento Institucional elaborado para o período de 2009 a 2014.

<sup>31</sup> O número de habitantes do Estado de Mato Grosso foi atualizado nos dados informados pelo IBGE, no endereço: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250937>. Acesso em 05/02/14.

O quadro abaixo apresenta os municípios onde foram construídas as unidades de ensino profissional, para destacar a quantidade de municípios e respectivos alunos com potencial de serem atendidos em cada microrregião do Estado de Mato Grosso.

Quadro 3 - Representativo da delimitação territorial da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso.

<b>Município</b>	<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Microrregião</b>	<b>População Abrangida</b>
Cuiabá	<i>Campus</i> Cuiabá	Cuiabá (05 Municípios)	741.975
Cuiabá	<i>Campus</i> Cuiabá – Bela Vista	Cuiabá	–
Santo Antonio do Leverger	<i>Campus</i> São Vicente	Cuiabá	–
Cáceres	<i>Campus</i> Cáceres	Alto Pantanal (04 Municípios)	124.597
Barra do Garças	<i>Campus</i> Barra do Garças	Médio Araguaia (03 Municípios)	79.134
Campo Novo do Parecis	<i>Campus</i> Campo Novo do Parecis	Parecis (05 Municípios)	62.025
Confresa	<i>Campus</i> Confresa	Norte Araguaia (14 Municípios)	87.644
Juína	<i>Campus</i> Juína	Aripuanã (08 Municípios)	97.104
Pontes e Lacerda	<i>Campus</i> Pontes e Lacerda	Alto Guaporé (05 Municípios)	59.722
Rondonópolis	<i>Campus</i> Rondonópolis	Rondonópolis (08 Municípios)	223.866
		<b>Total</b>	1.476.067

Fonte: Plano de desenvolvimento institucional – 2009. (IFMT).

O mapa abaixo contribui para a compreensão da localização física dos *Campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso.

Figura 1 - Mapa das unidades que constituem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Mato Grosso.



Fonte: Ministério da Educação. Setec/MEC. Novembro/2011<sup>32</sup>.

Na análise dos dados referente à ampliação da Rede Federal foi verificado que os *Campi* Cuiabá-MT, Bela Vista-MT, Cáceres e São Vicente integravam a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e foram transformados em Institutos Federais e que os *Campi* Campo Novo do Parecis, Confresa, Barra do Garças, Juína, Primavera do Leste, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, surgiram a partir da Lei nº11.892/2008, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e ainda, que os *Campi* Várzea Grande, Alta Floresta e Sorriso se encontram em fase de construção para implantação dos respectivos cursos.

A análise da abrangência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Mato Grosso foi tratada como um aspecto relevante para esta investigação porque apresentou a amplitude territorial e a diversidade cultural em que o trabalho docente na Educação Profissional foi se constituindo, além de reforçar a

<sup>32</sup> Mapa da Rede Federal em Estado Mato Grosso. Acesso em 23/11/2011

[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=20&Itemid=63](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=20&Itemid=63)

existência de diferenças no trabalho docente produzido conforme as demandas sociais do lugar que atender.

Com este pensamento e baseada em Leite (1998), busquei destacar que a concepção de lugar está associada a uma expressão de singularidade, compreendida como produto de uma dinâmica específica do trabalho docente, na qual estão articulados os elementos históricos e culturais inerentes ao seu processo de formação. Esta visão reforçou a importância de se conhecer como o trabalho docente foi produzido historicamente no IFMT – *Campus* Cuiabá, para que esses possam de alguma forma embasar futuras pesquisas sobre o tema nos *campus* que formam a Rede Federal em Mato Grosso.

Nesse caminho, foi necessário refletir sobre os princípios e fins da Educação Profissional, promovida no IFMT – *Campus* Cuiabá e, para tanto, busquei na Lei n 9394/1996, nos artigos 1º e 2º (LBD) uma base legal inicial. Esta lei estabeleceu que quanto à abrangência, a *educação* se desenvolve na família, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse sentido, a *educação* citada no referido artigo, é entendida na concepção Freiriana<sup>33</sup> como sendo *educações* que se desenvolvem em diferentes espaços sociais onde os seres humanos partilham o que são para o que querem ser. Portanto, Romão (2010, p.133) explica que em Freire as várias *educações* se resumem em duas: a bancária que é firmada em projetos de dominação de outrem, e a “[...] libertadora que faz com que as pessoas deixem de ser o que são, para serem mais consciente, mais livres e mais humanas”.

Quanto aos fundamentos que definem a sua razão de ser da educação nacional, estão os princípios da liberdade e os ideais de solidariedade, que devem orientar os processos educacionais objetivando o pleno desenvolvimento humano a partir de seu preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação para o trabalho.

Em consonância com Sung (2010), a liberdade é um conceito central da teoria de Paulo Freire que entende os sujeitos sociais como seres humanos integrados ao

---

<sup>33</sup> A compreensão de educação foi fundamentada na definição de José Eustáquio Romão (2010), apresentada na obra *Dicionário Paulo Freire*, organizada por (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.133).

contexto de sua vida material, situados cultural e historicamente no tempo e com capacidade criativa e crítica, portanto, com aptidão para se realizar como humano.

Nessa compreensão, a educação embasada no princípio de liberdade significa que o sistema educacional se propõe a contribuir na luta pela libertação das condições de opressão, injustiça, exploração e de violência, e se firma no propósito de humanização como uma condição fundamental para a realização da liberdade, da justiça, da recuperação de uma humanidade roubada pelos sistemas e relações sociais injustas.

Conforme Zitkoski (2010, p. 210), a pedagogia freiriana se fundamenta no princípio de que a vocação para a humanização é específica do ser humano, porque “[...] o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas”, por isso, a liberdade é uma condição para a humanização. E quando suprimida, faz do homem um ser meramente ajustado ou adaptado.

Segundo Adams (2010), a solidariedade na teoria Freiriana se sustenta na ideia contrária ao assistencialismo, que contradiz a vocação natural do ser humano, que é a humanização. Para Freire, o assistencialismo transforma os sujeitos sociais em seres passivos, ajustados e adaptados, impedindo o “[...] exercício da responsabilidade, a consciência crítica, as relações solidárias e democráticas que são condições para a participação na construção de uma sociedade solidária.” (ADAMS, 2010, p. 379).

Portanto, em seu conteúdo, a Lei n 9394/1996, nos artigos 1º e 2º (LBD) traz para o Estado a responsabilidade de incrementar uma educação capaz de reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento socioeconômico. Atribui ao Estado o compromisso de produzir uma solidariedade política e social que resulta de processos educativos em há o efetivo “[...] exercício prático de participação, de diálogo com responsabilidade e que combina com uma sociedade democrática.” (Adams, 2010, p. 379).

O IFMT– *Campus* Cuiabá, juntamente com os demais Institutos Federais, foi criado pela Lei nº11.892/2008, no seu art. 2º, como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na

conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Essas atribuições conferidas aos IFEs pela Lei n 11.892/2008 os tornaram singulares no sistema educacional, por serem instituições de ensino com a prerrogativa de poderem atuar na educação básica e educação superior, e dessa forma assumirem uma concepção de dualidade do ensino, em que a Educação Profissional é entendida como uma formação que pode se articular com o *ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*.

A possibilidade da Educação Profissional se integrar a diferentes modalidades e níveis de ensino foi entendida como uma proposta pedagógica que conduz à profissionalização, através do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, que tem o trabalho como fundamento da vida humana e sua forma histórica como forma de produção.

A proposta pedagógica<sup>34</sup> do IFMT - Cuiabá de ofertar uma *Educação Profissional tecnológica de nível médio* para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências para a vida social e profissional, atendendo assim, ao que foi determinado na Lei n°9394/2006, art. 36 A,B e C. Nesse sentido, o IFMT - Cuiabá cumpriu a obrigatoriedade legal, oferecendo o ensino médio *articulado à formação técnica* na modalidade *integrada* (uma única matrícula equivalente aos cursos de ensino médio e técnico) e na modalidade *concomitante* (duas matrículas distintas para cada curso), e ainda, a formação técnica sem estar articulado ao ensino médio na modalidade *subsequente*, para os alunos que já concluíram o ensino médio.

Em se tratando da oferta de educação profissional tecnológica de nível superior, por meio de cursos de graduação, pós-graduação e tecnologia, nos termos dos arts. 39 a 41 da Lei n°9394/2006 e que regulamentado pelo Decreto n° 5154/2004, foi estabelecido que os cursos podem ser organizados por eixos que favoreçam a construção de diferentes itinerários formativos e que integrem as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Assim, os cursos devem abranger a formação

---

<sup>34</sup> A proposta pedagógica adotada pelo IFMT – *Campus Cuiabá* foi regulamentada pela (LDB) Lei n°9394/2006, art. 36 A,B,C; e pelos arts 39 a 41; Lei n 11.892/2008.

inicial e continuada ou de qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Nessa perspectiva, o IFMT – *Campus* Cuiabá ofereceu aos alunos várias possibilidades de formação técnica em diferentes níveis e modalidades de ensino profissionalizante, e em algumas áreas do conhecimento, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Representativo dos cursos ofertados no IFMT – *Campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva)

Cursos ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva)					
Modalidades					
Bacharelado	Ensino Técnico Médio Integrado	Pós-graduação	Proeja	Técnico subsequente	Tecnólogo
Secretariado Executivo	Guia de Turismo	Especialização: Redes de computadores e Computação Distribuída	Eletrotécnica	Alimentos	Tecnologia em Automação Industrial
Engenharia da computação	Eventos	Especialização: Proeja	Edificações	Edificações	Tecnologia em Controle de Obras
Engenharia de controle e automação.	Agrimensura	Minter Engenharia Elétrica		Eletrotécnica	Tecnologia em Sistemas para Internet
	Eletrotécnica	Minter Ciência Política		Eletrônica	Tecnologia em Construção de edifícios
	Edificações	Dinter Geotécnica		Secretariado	Tecnologia em Redes de Computadores
	Eletrônica	Dinter Engenharia Elétrica		Guia de Turismo	Tecnologia em geoprocessamento
	Telecomunicações	Dinter Psicologia Social		Eventos	
	Secretariado			Química	
	Manutenção e suporte em informática			Sistema de Informações	
				Telecomunicações	

				Topografia e Geoprocessamento	
				Manutenção e Suporte de Informática	
				Agrimensura	

Fonte: Dados fornecidos pela Diretoria de Ensino e tabulados pela pesquisadora em Dezembro/2013. <http://www.cba.ifmt.edu.br/?wtd=d7bk8d5ODvfV0BbV&sid=-553644026#/post/1000064> acesso em 15/11/2013.

No que se refere aos dados relativos ao número de vagas ofertadas nos editais de seleção de 2010/1, divulgados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos *Campi* do IFMT, no aspecto quantidade de alunos, ainda é pequena porque a maior parte dos *campi* se encontra em processo de construção física e/ou de implantação de seus cursos. Contudo, os dados coletados do processo de seletivo para ingresso de alunos de 2010/1 forneceram informações que contribuem para a compreensão sobre a capacidade de atendimento no Estado de Mato Grosso, e especificamente no IFMT- *Campus* Cuiabá, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Representativa da quantidade de vagas ofertadas nos cursos Técnicos no IFMT – *Campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) em 2010/1

<b>Distribuição do número de vagas para ingresso de alunos nos Cursos ofertados no IFMT – <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva).em 2010/1</b>				
<b>Total de vagas: 1105</b>				
Modalidades				
<b>Ensino Superior Tecnólogo</b>	<b>Ensino Técnico Médio Integrado</b>	<b>Pós-graduação: especialização</b>	<b>Proeja</b>	<b>Técnico subsequente</b>
340	365	60	ñ/ informou	340

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados de 2010/1.

Tabela 2 – Representativa da quantidade de vagas ofertadas nos Cursos Técnicos nos *Campi* do IFMT em 2010/1.

Distribuição do número de vagas para ingresso de alunos nos Cursos ofertados nos <i>Campi</i> do IFMT em 2010/1				
Total de vagas: 3.270				
Modalidades				
Ensino Superior Tecnólogo	Ensino Técnico Médio Integrado	Pós-graduação: especialização	Proeja	Técnico subsequente
915	1375	60	ñ/ informou	920
08 campus	10 campus			07 campus

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados de 2010/1.

Como se constata, os dados quantitativos da oferta de cursos e vagas nos *Campi* do IFMT retratam também a dimensão do espaço social ocupado pela Educação Profissional Federal em Mato Grosso, que tende a ser ampliando nos próximos anos. Portanto, mostram a dimensão do compromisso assumido pela Educação Profissional em Mato Grosso com a sociedade Mato-grossense, que se encontram localizada nas cidades *polos* onde um conjunto de *campus* foi construído para atender aos alunos dessas mesorregiões.

Para Machado (2011), os institutos foram definidos como instituição de educação básica, profissional e superior que surgiram com o compromisso de realizar a interiorização da educação profissional em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais. Nessa perspectiva, os Institutos Federais assumiram a responsabilidade de ofertar uma educação em diferentes níveis e modalidades de ensino, que assegure “[...] a capacitação para a prática da cidadania responsável e consciente em consonância com as necessidades da sociedade”. (MACHADO, 2011, p. 354).

Nessa conjuntura, a análise dos saberes profissionais dos professores, foi contextualizada à realidade social e cultural na qual estão inseridos, significando um compromisso de entender o processo de ensino-aprendizagem a partir da concepção

do trabalho docente “[...] como princípio educativo e a centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana”. (ARROYO, 2011, p. 139). Com esta perspectiva, voltei meu olhar para os processos de trabalho docente, visando à reflexão sobre a origem pedagógica que movimenta os professores do IFMT – *Campus Cuiabá* em função da humanização de seus alunos e si mesmo, pois educar para “[...] a humanização como projeto, como *telos*, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora e dentro da escola.” (*Op. Cit.*, p. 144).

Nessa compreensão, Tardif (2010, p. 36) contribui afirmando que os saberes profissionais no sentido plural, são “[...] saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, e experienciais”, que se integraram ao trabalho docente, na medida em que foram produzidos, incorporados, utilizados, aplicados e transformados, e em função dos limites e dos recursos inerentes às atividades de trabalho docente. Portanto, o esforço empreendido neste trabalho no sentido de compreender os saberes do trabalho docente foi respaldado em Arroyo (2010), segundo o qual a forma mais apropriada de dialogar é reconhecer o recorte social e teórico que nos aproxima, ao trabalho docente ao revelar essa realidade como educativa no IFMT – *Campus Cuiabá*.

## 2.2 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL EM MATO GROSSO

Com o propósito de demonstrar o processo pelo qual o docente na Educação Profissional se constituiu no cenário matogrossense, apresento uma leitura sobre a estrutura, os objetivos e o funcionamento dos cursos do ensino profissional, e sua articulação com as políticas para a formação de professores que contribuíram para a constituição do professor pelo trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Os aspectos da constituição docente estão apresentados em duas subseções compostas respectivamente entre as décadas de 1909 a 1940 e as décadas de 1940 a

2013 para dar organicidade nos fatos e elementos que caracterizam a formação docente pelo trabalho.

### 2.2.1 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DE 1909 A 1940

Para conduzir a escrita desta seção, apoiei no estudo de Kunze (2006), intitulado *A escola de aprendizes artífices de Mato Grosso 1901/1941*, no qual a autora ao detalhar a maneira como a Educação Profissional foi instituída em Mato Grosso, também realizou um registro histórico da forma como o professor de Educação Profissional se constituiu, especificamente na Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso, a primeira configuração escolar do atual IFMT – *Campus Cuiabá* (Octayde Jorge da Silva) em Cuiabá-MT.

Busquei também as contribuições de Cunha (2005b) para trazer a este estudo alguns aspectos gerais da Educação Profissional no início da industrialização. De acordo com este autor, as escolas de aprendizes artífices foram criadas<sup>35</sup> com a finalidade de formar operários e contramestres em termos técnicos e ideológicos, através da oferta do ensino prático nas áreas industrial, agrícola e comercial em oficinas de trabalho manual ou mecânico.

A respeito da implantação do ensino profissional em Mato Grosso, Kunze (2006) afirma que os interesses militares foram determinantes, estando assim, atrelado às atividades militares exercidas no *Arsenal de Guerra de Mato Grosso*, cuja finalidade primordial era proteger a fronteira oeste do Mato Grosso, onde ocorriam confrontos bélicos de um movimento separatista entre as nações limítrofes.

Foi neste cenário que no período de 1842 a 1899 a Educação Profissional passou a ser uma realidade concreta em Mato Grosso, pois, os inúmeros trabalhos necessários à manutenção do *Arsenal de Guerra* motivaram os governantes a comportar uma instituição de ensino, que existiu por 40 anos, trazendo uma proposta

---

<sup>35</sup> A criação das escolas de aprendizes artífices foi estabelecida pelo Decreto n.7.763, de 23 de dezembro de 1909.

de caráter assistencialista, que consistia em acolher em regime de internato menores aprendizes, para que esses aprendessem um ofício útil para sua sobrevivência e que atendesse aos interesses da sociedade mato-grossense.

Nesse sentido, o diretor da instituição de ensino, acolhendo ao propósito do ensino profissional realizou três ações, que foram: a primeira, basicamente assistencialista, consistia em abrigar os meninos que estivessem na condição de abandono ou fosse órfão deixado na roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia; a segunda mesclava assistência e Educação Profissional para meninos pobres que estivessem na faixa etária de idade entre 8 a 14 anos, e a terceira atendia propriamente ao interesse militar de constituir mão de obra qualificada para desempenhar os ofícios internos do Arsenal de Guerra.

Assim, a Educação Profissional esteve focada na aprendizagem de ofícios como: “[...] carpinteiro, ferreiro, seleiro, funileiro, sapateiro, alfaiate, latoeiro, torneiro, armeiro, espingardeiro, coronheiro e torneiro”. Kunze (2006, p.15). Esses trabalhos considerados fundamentais para a manutenção do *Arsenal de Guerra* foram atrelados ao ensino de primeiras letras (leitura e escrita), desenho linear, religião, civilidade, além de outras obrigações diárias destinadas à incorporação de hábitos de higiene pessoal, limpeza e organização do ambiente.

Essa realidade material apresentada por Kunze (2006), também foi abordada por Ribeiro (2006), sendo que, segundo ele, a Educação Profissional foi revestida por fatores assistencialista, também com o propósito de oferecer uma regeneração social aos ociosos, aos reincidentes em atos criminosos e de prostituição, aos órfãos e filhos de famílias pobres, em locais como casa de abrigo, reformatórios, asilos e orfanatos, que funcionavam em regime de internato, propondo preparar essas pessoas para o trabalho dignificante.

Seguindo essa perspectiva assistencialista em 1909 o Presidente Nilo Peçanha criou pelo Decreto nº 7.566 de 23/09/09, 19 Escolas de Aprendizes Artífices que foram subordinadas ao Ministério dos Negócios, da Agricultura, Indústria e comércio, e em 01/01/1910 foi implantada em Mato Grosso a Escola de Aprendizes Artífices – EAAMT ofertando o ensino profissional de nível primário com os cursos de primeiras letras e de desenho, e os de ofícios. (MONTANUCI, 2009, p.28).

Para ressaltar o sentido assistencialista que a Educação Profissional assumiu, busquei no artigo 6º, do Decreto n.7.763, de 23/12/1909, o fundamento legal que estabeleceu a forma de ingresso dos educandos na EAAMT. Essa norma determinava que os alunos deveriam atender aos seguintes requisitos:

- a) Idade de 10 anos no mínimo e 13 anos no máximo;
- a) Não sofrer de moléstia infectocontagiosa;
- b) Não terem defeitos físicos que inabilitassem para a aprendizagem do ofício.

O tipo de ensino profissional que seria ofertado pela escola de aprendizes artífices, foi orientado pelo artigo 2º, do Decreto n.7.763, de 23/12/1909 que as escolas tinham a liberdade de ofertar a formação que fosse mais conveniente e necessária ao Estado onde ela estivesse instalada.

Revisitando o contexto de criação das escolas profissionais, Kuenzer (2007) enfatiza que essas escolas surgiram para atender a um desenvolvimento industrial inexpressivo, cuja finalidade se fixara na moral de repressão, expressa na educação pelo trabalho dos pobres, órfãos, desvalidos da sorte que eram retirados das ruas. Portanto, em todos os estados onde essas escolas foram instituídas a formação profissional como política pública assumiu a perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Ao se referir à presença de outras instituições existentes nessa época, com proposta semelhante, Kunze (2006, p.16), menciona a existência Companhia de Aprendizes Artífices do Arsenal da Marinha de Mato Grosso. Ressalta também, que no final do século XIX essas Instituições foram extintas em Mato Grosso e que o ensino de uma formação para o trabalho foi mantido apenas por uma Congregação Salesiana de caráter religioso denominada *Sociedade São Francisco de Sales*. E que o “Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo” (KUNZE, 2006, p.17), ofertou durante 14 anos a educação profissional associada ao propósito de catequizar e pacificar os indígenas que viviam na região, além de duas modalidades de ensino: uma voltada para as elites na forma de Curso de Ciências e Letras e outra, direcionada para o ensino profissional de ofícios, cujos aprendizes eram jovens pobres, submetidos ao regime de internato, que realizavam diariamente trabalhos internos, para junto com seus tutores arcarem com as despesas de sua manutenção na Instituição.

Kunze (2006) destaca que somente a partir da implantação do Regime Republicano que o governo federal em 1909 tomou para si a responsabilidade pela oferta da Educação Profissional. Nesse sentido, criou “[...] uma rede de escolas públicas de aprendizes artífices”, composta por 19 escolas, sendo Cuiabá-MT uma das capitais do país contemplada com uma unidade de ensino. (KUNZE, 2006, p.18).

Observando a dinâmica dos fatos, que segundo Machado (2006), durante 210 anos o ensino esteve nas mãos dos jesuítas, entendo essa responsabilização do governo pela Educação Profissional como uma ação política de resposta à sociedade, ao compromisso pela oferta de um ensino profissional de melhor qualidade, pois na esfera pública, este sempre funcionou com grandes dificuldades financeiras e da falta de professores especializados para o ensino dos ofícios. Desse modo, como mencionou Montanuci (2009) foi em 1930 que a Educação Profissional passou a ser vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública e a receber um atendimento sistematizado que foi efetivamente instituído pela reforma Capanema em 1942.

No Estado de Mato Grosso, o IFMT – *Campus Cuiabá* é o *campus* centenário<sup>36</sup> que foi inaugurado em 1º de janeiro de 1910, quando recebeu a denominação de *Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso*. No início de suas atividades, ofertou o ensino profissional de nível primário, por meio dos cursos de primeiras letras, de desenho e de ofícios de carpintaria, saparia, alfaiataria, ferraria, selaria e tipografia e artes gráficas.

Ainda segundo Kunze (2006), o governo federal criou uma rede de ensino composta por EAA's objetivando utilizar a educação profissional como mecanismo para manter o poder político, pois, entendia que a homogeneização das diferenças e a garantia da igualdade de direitos entre os cidadãos promoveriam a industrialização e modernização do país. Essa ação estratégica também teve a finalidade de implantar a “[...] nova política nacional de educação profissional que [...] substituiu o ensino de ofícios pelo ensino industrial, e conseqüentemente, transformou das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceu Industrial”. (KUNZE, 2006, p. 20).

---

<sup>36</sup> A história das transformações ocorridas no IFMT no período de 1930 até o presente foi obtida através do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI elaborado pela instituição para o período de 2009 a 2014, em atenção ao que determinou a Lei nº11.892/2008.

No período em que o Brasil foi regulamentado pela Constituição de 1891, foi determinada como atribuição do Estado-federal a organização e implantação de um sistema nacional de educação profissional, cujo ensino estivesse voltado para as atividades, industrial, agrícola e comercial, com a repartição das despesas entre os governos estaduais.

Para atender à Constituição e manter o controle estatal sobre a população que se aglutinava nas cidades, ocasionando um crescimento acelerado destas, o governo republicano manteve um discurso assistencialista e utilizou como estratégia política a implantação de um sistema de ensino que possibilitasse a promoção da educação e profissionalização das pessoas, objetivando garantir a ordem e o progresso do país.

O sistema de educação profissional estava destinado preferencialmente a pessoas pobres e humildes, destituídas de riqueza material, portanto, eram cidadãos que potencialmente estavam desligados dos setores produtivos e fadados a uma vida marginalizada na sociedade. Os aprendizes eram basicamente: ex-escravos, negros, órfãos, mendigos, loucos, prostitutas, rebeldes e desempregados que viviam na ociosidade e vadiagem, representando uma ameaça à integridade da sociedade.

O poder executivo regulamentou uma proposta inicial, de formação padronizada da educação profissional para a rede de escolas de aprendizes artífices, que conforme Kunze (2006, p.31), foi normatizada pelo Decreto n°. 7.566 de 23/09/1909, o qual preceituou:

[...] os objetivos, as instalações físicas, o curso profissional, a avaliação da aprendizagem, a organização do quadro de funcionários, o regime escolar, a constituição da renda de manutenção pela União, a vinculação ao MAIC<sup>37</sup> e a fiscalização pela inspetoria agrícola no Estado. (KUNZE, 2006, p. 45).

Essa normatização sobre a Educação Profissional demonstrou que coube à inspetoria agrícola do Estado fiscalizar a escola para instituir uma padronização, mas quanto à organização curricular e à elaboração de planos e programas de ensino, do curso profissional ministrado nas oficinas de trabalho manual ou mecânico, essa atribuição ficou a cargo do diretor e seus docentes e a definição de um núcleo comum, bem como, a validação dos cursos, cabia ao Ministro.

---

<sup>37</sup> Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Kunze (2006) também explica que o primeiro Estatuto das Escolas de Aprendizizes e Artífices foi denominado de “Instruções Rocha Miranda/1910”, (2006, p. 48) e que por meio deste se buscou estruturar um ensino profissional homogêneo e uniforme, que pudesse formar operários proficientes em todos os estados. Porém, as diferenças culturais de cada região do país representou um grande desafio para que essa ideia pudesse ser concretizada integralmente, da forma como foi idealizada. Neste contexto, alguns fatores positivos contribuíram para a manutenção dessa modalidade de ensino, como: o elevado número de matrículas, as altas taxas de frequência e de conclusão dos cursos, além, da renda gerada pela produção de artefatos nas oficinas.

Diante desse quadro positivo apresentado pelas escolas, inclusive em Mato Grosso, Miguel; Orso (2011) afirmam que o governo buscou melhorar a qualificação dos professores, e para isso aprovou o Decreto nº9070 de 25/10/1911 que estabeleceu a necessidade de comprovação de competência para lecionar nos cursos primário e de desenho, abrindo a possibilidade de contratação de professor estrangeiro de competência comprovada, caso fosse necessário.

No entanto, como a situação da falta de professores qualificados continuava sendo uma preocupação no governo do Presidente da República Wenceslau Brás Pereira Gomes, em 1918 foi criada novas diretrizes para fortalecer a Educação Profissional, que passou a ser diversificada visando atender à economia cafeeira, os setores comerciais e bancário, e as atividades urbanas. O aumento do número de imigrantes também contribuiu para que a indústria nacional adotasse um modelo de formação que pudesse favorecer a intensificação da divisão do trabalho, pois a concorrência entre trabalhadores brasileiros e imigrantes era uma situação evidente e que beneficiava a formação de movimentos populares incentivados principalmente pelos imigrantes.

Neste contexto, a Educação Profissional passou a assumir uma abordagem utilitarista, determinada pelo “Decreto nº. 13.064 de 12/06/1918 – Regulamento Pereira Lima” (KUNZE, 2006, p.56), que previa uma formação intelectual associada à técnica, aos jovens trabalhadores, mas, mantendo o caráter de *adestramento* para desenvolver bons hábitos no operário nacional, criando um padrão de qualidade industrial a partir de uma formação eficiente.

O Regulamento Pereira Lima previu a reforma ou reestruturação das instalações físicas e dos equipamentos, dependendo da necessidade específica de cada unidade institucional. E ainda, segundo Miguel; Orso (2011, p. 97) fortaleceu as determinações do Decreto nº 9070/1911 ao estabelecer que as contratações de professores, mestres e contra-mestres “[...] deveria ser realizadas mediante provas práticas realizada diante de uma banca examinadora, segundo norma determinadas para esse fim.”

Para as questões relacionadas propriamente ao ensino, o Regulamento Pereira Lima instituiu a criação de uma *Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico* que elaborou a chamada *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices*, a qual estabeleceu um currículo único a ser adotado em todas as escolas, formalizando a *Industrialização das escolas*, inclusive o *Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico*.

De acordo com Cunha (2005c), foi necessária a criação de um regulamento que se constituísse em denominador comum para padronizar os currículos de todas as oficinas, tendo em vista que o artigo 15, do Decreto nº. 7.566 de 23/09/1909 dava ampla liberdade aos diretores e seus mestres para elaborarem os programas educativos, sendo verificado pelo Serviço de Inspeção que havia um despreparo dos mesmos para esse trabalho.

Desse modo, Cunha (2005c, p. 73) afirma que a *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices* estabeleceu o currículo de aprendizagem dos ofícios: primário, de desenho e da aprendizagem nas oficinas. Conforme esse currículo, os alunos deveriam seguir o seguinte processo formativo: no primeiro ano, o currículo do primário que era obrigatório a todos que não possuíam certificação de exame final das escolas públicas; no segundo ano, o currículo de desenho era obrigatório para todos os alunos, mas havia a possibilidade de adiantamento para a classe correspondente se o aluno já possuía algum conhecimento das disciplinas que compunham os dois cursos.

Quanto ao currículo da aprendizagem nas oficinas, Cunha (2005) informa que era obrigatória a aprendizagem de trabalhos manuais como estágio vocacional da prática dos ofícios durante o primeiro ano do curso primário e no segundo ano do curso de desenho. Para o terceiro e quarto anos foram estabelecidas oito áreas do ensino de

ofícios manuais, que foram: trabalhos de madeira, metal, artes decorativas, artes gráficas, artes têxteis, trabalho em couro, fabricação de calçados, feitura do vestuário, e uma área do ensino de técnicas comerciais.

Essa *Consolidação* normativa também regulamentou a certificação pela conclusão do ensino primário, alterou as taxas de renda da escola, instituiu a adoção do concurso público para contratação de professores, mestres e auxiliares, criou a oferta de cursos noturnos para o aperfeiçoamento primário e de desenho para os trabalhadores que não tiveram condições de estudar enquanto jovens.

De acordo com Cunha (2005c), a contribuição mais relevante que *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices* trouxe para a Educação Profissional foi a efetiva vertente da industrialização no aprendizado escolar, através da autorização aos diretores para receber encomendas de repartições públicas ou particulares que fornecesse a matéria-prima e pagasse a mão de obra pela produção realizada.

Tratando das alterações estruturais do currículo de aprendizagem dos ofícios em seus anos iniciais, Kunze (2006, p.61 e p.62) ainda explica que pelo Decreto n°. 19.402 de 14/11/1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública – MESP ao qual a Educação Profissional esteve vinculada, e que através da Lei n°. 378 de 13/01/1937, no governo de Getúlio Vargas a *Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso* foi transformada em *Liceu Industrial de Cuiabá*, via Circular n°. 1.971 de 05/09/1937, mas mantendo a proposta de padronização pela unificação do Currículo.

Quanto ao lugar onde deveria funcionar a instituição de ensino profissional de Mato Grosso foi estabelecido no artigo 2º, do Decreto n.7.763, de 23/12/1909 que cada unidade escolar poderia funcionar em edifício próprio da União ou em locais cedidos pelos governos para essa finalidade. Então, quanto às instalações físicas o local definido para a implantação da escola levou em consideração os fatores de localização e possibilidade de reformas e adaptações. Assim, a *Chácara residencial* de 10.179 m<sup>2</sup>, pertencente ao *Capitão Felisdônio Gomes da Silva*, foi arrendada e estruturada, com as seguintes instalações: “[...] portaria, sala de aula primária, sala de desenho, sala da diretoria dois depósitos, salão de atos, sala de exposição, cinco salas de oficinas e sanitários”. (KUNZE, 2006; p. 70).

A implantação do Estado Novo em 1937 ocasionou a transformação do MAIC<sup>38</sup> em MESP e novos recursos foram destinados para a construção de um edifício apropriado, que teve início em 1947 e onde funcionou como *Liceu Industrial de Cuiabá*.

Quando o Governo Federal assumiu a criação e a manutenção da rede de ensino, esta funcionou em regime de externato para reduzir as despesas com a manutenção dos alunos, mas, priorizou a criação de uma rede de escolas que ofertasse o ensino primário para reduzir o analfabetismo, através do conhecimento de primeiras letras – ler e escrever, equivalente ao curso primário, além, do ensino de ofícios, que Kunze (2006) descreveu com muita propriedade como sendo:

[...] com a finalidade de fornecer os conhecimentos teóricos – leis esparsas, noções e fragmentos de teorias passíveis de aplicação ou mais ou menos aplicáveis diretamente ao ofício – e práticos – técnicas específicas de execução do ofício – de determinadas atividades de trabalho próprio do setor urbano. Cada Escola deveria montar até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico, que fossem mais convenientes à realidade industrial do estado, para desenvolvê-lo. (KUNZE, 2006, p.82).

O processo de urbanização e modernização desencadeado na metade do século XIX, nas principais cidades Mato-grossenses, ocasionou a constituição de um sistema comercial, no qual a realização de alguns ofícios se tornou necessária, como: sapataria, ferreiro, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, selaria e tipografia.

Esse fator contribuiu para a estruturação de cursos nas áreas da EAAMT e, posteriormente, no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios. A elaboração do programa de ensino de cada curso continuou sob a responsabilidade dos diretores, professores e mestres das oficinas, que buscaram conciliar os cursos formação profissional com curso de desenho e primário, além do ensino de noções de educação cívica para a formação do espírito patriótico, porém a aprovação era responsabilidade do MESP.

Quanto à estruturação do ensino profissional nas escolas de aprendizes artífices, Kunze (2006) diz que o mesmo tinha duração de quatro anos, com um período letivo que iniciava em janeiro e finalizava em outubro, com aulas diárias de segunda-feira a sábado, o que garantia os meses de novembro e dezembro para férias letivas.

A normatização desse formato de estrutura teve quatro momentos: o primeiro, *Instruções Rocha Miranda/ 1910*, que previa o horário das 10h às 16h para o curso

---

<sup>38</sup> MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; MESP Ministério da Educação e Saúde Pública.

profissional e das 17h às 20h para o curso de desenho e primário; o segundo, *Regulamento Pedro de Toledo/ 1911*, que previa o período diurno, no horário das 10h às 16h para todos os cursos; o terceiro, *Regulamento Pereira Lima/ 1918* estabeleceu a oferta do curso primário e de desenho para trabalhadores com idade a partir de 16 anos no período noturno no horário das 19h às 21h; e o quarto, *Regulamento de Remodelação/ 1926* promoveu uma adequação dos cursos profissionais no sentido de unificar os currículos em três fases: o nível primário elementar enfocava os conhecimentos básicos preparatórios à profissão; o nível complementar enfatizou o ensino de humanidades elementares; o nível profissional focou especificamente no ensino técnico de uma profissão.

Em 1926, os cursos passaram a ter duração de seis anos, sendo destinados à preparação para o exercício da profissão e em todas as escolas da rede federal de educação profissional a oferta do curso primário ocorreu no período matutino, no horário das 7h30 min às 11h30 min, e o curso de desenho e oficinas no período vespertino, no horário das 13h às 17h.

No que diz respeito ao conjunto de funcionários, Kunze (2006) diz que inicialmente a rede das EAAs foi constituída por dois grupos de funcionários, os direcionados às funções administrativas, compostas de direção, escriturário e porteiro-contínuo e os responsáveis pelas funções de ensino, que eram os mestres de oficina e os professores de ensino primário e de desenho.

De acordo com Cunha (2005c, p. 80), o corpo docente das escolas de aprendizes artífices foi objeto de rigorosas críticas do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, sendo apontado por esse que os professores “[...] vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional.” Ainda em conformidade com o autor, foi encontrada uma situação semelhante no corpo docente formado por mestres de ofício, que também eram professores “[...] que vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos.”

Pela Instrução Rocha Miranda/1910, houve uma distinção entre os funcionários quanto à forma de contratação, os mestres de oficina, cujos conhecimentos eram

voltados a um ofício ou *trabalho manual* foram contratados pelo diretor por tempo determinado, os professores, cujos conhecimentos eram de instrução básica *trabalho intelectual* foram nomeados pelo ministro na forma de prestadores de serviço ou efetivos.

Porém, a questão da formação docente para a educação profissional foi um requisito de considerável dificuldade a ser cumprido, pois no Estado de Mato Grosso inexistia escola que ofertasse o curso de magistério exigido para o exercício da função docente da Educação Profissional. Assim, a primeira professora de ensino primário não era normalista, da mesma forma o professor de desenho era Licenciado em Ciências e Letras e naquele momento não possuía experiência no magistério e nem conhecimento na disciplina de desenho.

O Regulamento Pedro de Toledo/1911 previu a contratação de dois funcionários para os cargos de serventes ajudantes do porteiro-contínuo, dois funcionários para os cargos, de adjunto de professor primário e adjunto de professor de desenho, além de ajudante de mestre de oficina na medida em que as turmas atingissem a quantidade de cinquenta alunos, mesmo assim permaneceu o problema da falta de qualificação dos mestres para o ensino de ofício.

Nesse caminho, Cunha (2005c) informou que o Serviço de Remodelação atribuiu a baixa qualidade no ensino de ofício ao corpo docente que foi contratado para o cargo de mestre sem preencher qualquer requisito. Nos cursos de primeiras letras e de desenho, também foi verificada da baixa qualidade, mas de forma menos acentuada.

Conforme Kunze (2006), a solução encontrada temporariamente foi a contratação de mestres cuja competência fosse reconhecida no país e no exterior.

Nesse entendimento, Cunha (2005c), aponta que a providência tomada pelo Serviço de Remodelação foi a contratação anual de mestres e contramestres formados em instituições nacionais para fortalecer a mestrança das escolas, “[...] além de profissionais brasileiros que haviam se especializado no exterior por conta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.” (CUNHA, 2005c, p. 81).

Segundo Kunze (2006), no Regulamento Pedro de Toledo/1918 foi estabelecida a realização de concurso de provas práticas para o exercício dos cargos de professores, de adjuntos de professores, de mestre e de contramestre, sem a exclusão

das demonstrações orais e escritas fundamentais para a avaliação da aptidão do candidato.

Nessa questão da comprovação e aprovação da competência para ensinar mediante concurso, Cunha (2005c) acrescenta que foi previsto na *Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices* um exame de habilitação para provimento dos cargos de professor primário, de desenho e de mestre ou contramestre de ofício. Nesta Consolidação, o exame de habilitação deveria ser realizado por uma comissão nomeada pelo Diretor Geral de Indústria e Comércio para esta finalidade. Esta seria formada pelo diretor da escola, como presidente e dois avaliadores externos à escola. Porém, para os cargos de mestre ou contramestre o exame constaria de avaliação oral, avaliação escrita, prova gráfica de desenho e prova prático-técnico de oficina, que deveria durar o tempo que a comissão avaliadora julgasse necessário. O conteúdo do concurso versaria sobre matérias do programa oficial referente ao cargo para o qual a avaliação se destinava e que era previamente aprovado pela comissão examinadora. Outro aspecto de relevância para a aprovação no concurso era que os candidatos demonstrassem a competência profissional, boa conduta moral e que fosse brasileiro nato.

Em relação aos mecanismos para melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas de artífices, Kunze (2006) explica que o Regulamento Pedro de Toledo/1918 previu a incorporação da Escola Normal Wenceslau Braz ao MAIC, tendo como principal finalidade a preparação de professores, mestres e contramestre para trabalhar no ensino profissional.

De acordo com Cunha (2005c), a Escola Normal Wenceslau Braz começou a ofertar cursos de formação docente com duração de 6 anos a partir de 1926, para turmas masculinas (trabalho de madeira, metal e eletricidade), turmas femininas (economia doméstica, costura e chapéus), turmas mistas (artes decorativas e atividades comerciais), em que estavam previstas aulas de tecnologia, mecânica, industrial e eletrotécnica. O corpo docente era formado por professores e adjuntos, mestres e contramestres de reconhecido destaque na engenharia e na docência nacional. O ingresso dos alunos nos cursos ofertados era mediante exame composto de duas provas escritas, uma gráfica e uma oral. O diploma de mestre era conferido ao aluno

que concluísse a formação no quinto ano e de professor ao aluno que concluísse no sexto ano, entretanto, era obrigatória a realização de uma prova didática para o aluno poder receber o diploma.

Quanto à abrangência da formação, Cunha (2005c, p. 85) diz que o diploma possibilitava “[...] a nomeação como professores e mestres em estabelecimento de ensino profissional da união, bem como para o aperfeiçoamento no estrangeiro, em especialidade que se relacionasse com a capacitação técnica.”

Desde então, o exercício da profissão docente na Educação Profissional passou a exigir conhecimentos específicos, pois:

Saber ensinar o ofício não era só saber o ofício, o novo mestre precisava possuir os conhecimentos da educação geral e dominar a oralidade, escrita e leitura enquanto novas técnicas pedagógicas que iriam habilitá-lo a transmitir os seus conhecimentos práticos com mais eficiência. (KUNZE, 2006, p. 100).

A partir da normatização prevista no Regulamento Pedro de Toledo/1918, a carreira de professor da Educação Profissional começou a ser constituída, sendo consolidada com a vinculação da rede de escolas ao MESP em 1931 e com o enquadramento funcional dos professores efetivos. Vários funcionários continuaram trabalhando até a transformação em Liceu Industrial de Cuiabá, encerrando suas carreiras se aposentando por invalidez ou falecimento, mas um fato recorrente foi registrado por Kunze (2006), e diz respeito aos constantes afastamentos ao trabalho para tratamento de saúde, ficando registrado como *depressão constitucional ou Astenia Geral*.

Esse contexto histórico, no qual iniciou o trabalho docente na Educação Profissional em Mato Grosso apresentou especificidades que se aproximam do cenário contemporâneo e dessa forma me incentivou a investigar a vida material dos professores na Educação Profissional para compreender como esses professores se constituíram docentes pelo trabalho docente.

Entendendo que o trabalho docente foi elaborado a partir de propósitos ideológicos específicos que estavam atrelados à finalidade da Educação Profissional, e, portanto, conferiram os sentidos *ao fazer pedagógico e ser docente pelo trabalho docente na Educação Profissional*.

## 2.2.2 A COMPOSIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO DE 1940 A 2013

A compreensão da constituição docente na Educação Profissional foi produzida a partir dos contextos em que a formação para docência se articulou ao trabalho docente. Desse modo, entender como ocorreu o desenvolvimento da política para a formação de professor na Educação Profissional possibilita uma leitura sobre como o professor de Educação Profissional se constituiu docente pelo trabalho, e conseqüentemente construiu um caminho de profissionalização na Educação Profissional.

Retomando na história da Educação Profissional, o aspecto da formação de professor para o ensino profissional ficou demonstrado nas afirmações de Kunze (2006), Cunha (2005), Miguel; Orso (2011), Machado (2006) que desde 1909, esta ocorreu em circunstâncias específicas para atender necessidades emergenciais. Esse cenário de tratamento emergencial é confirmado pelas Leis e Decretos que foram aprovados para regulamentar a formação de professor para o ensino profissional.

Nesse sentido, orientei em Miguel; Orso (2011) para apontar que, em 1911, foi criada pelo Decreto nº 9070/1911 que tratou da formação para professor do ensino profissional, determinando a comprovação de competência para lecionar no curso primário e de desenho; em 1917, pelo Decreto nº 1880/ 11/08/1917 foi aprovada a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás que durou 21 anos e tinha o objetivo de formar professores, mestres e contra-mestres em artes e ofícios para as escolas profissional, mas fechou em 1937 habilitando apenas 381 professores dos 5.301 que iniciaram a formação, (MACHADO, 2006); em 1918, surgiu o Decreto nº13.064/1918 – Regulamento Pereira Lima - que fortaleceu o Decreto nº 9070/1911 ao estabelecer que a comprovação de competência deveria ocorrer na forma de prova prática, mediante uma banca examinadora para a contratação de professores, mestres e contra-mestres; em 1942, foi aprovado o Decreto nº4073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial no país – que definiu o ensino industrial como “[...] um ramo do ensino, de grau secundário, destinado a preparação profissional dos trabalhadores da indústria

e das atividades artesanais, e ainda, dos transporte, das comunicações e da pesca. (MIGUEL; ORSO, 2011, p. 97).

De acordo com Machado (2006), a Lei orgânica do Ensino Industrial previa a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica, de cultura pedagógica e de prática educativa que deveria ser feito em curso específico, os denominados – cursos especiais ou cursos emergenciais. Nesse sentido, Machado (2006) afirma que em 1942, foi criado o primeiro *Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial*, no Rio de Janeiro, uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, que chegou a enviar dez diretores de escolas técnicas industriais para o Curso de Administração de Escolas Técnicas em *State College* (Pensilvânia, EUA).

Segundo Miguel; Orso (2011), na década de 1960, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi a Lei nº4024/1961, que tornou equivalentes o ensino médio propedêutico representado pelos cursos científicos e pelo profissionalizante com o curso normal (magistério), industrial, comercial e agrícola. A LDB também determinou, no seu artigo 59, que a formação de professores de disciplina do ensino técnico deveria ocorrer através de cursos especiais de educação técnica. Porém, a Lei nº4024/1961 previu a falta de professor nas condições estabelecidas, e no seu artigo 118 regulou que na situação em que não houver uma quantidade de suficiente de profissionais “[...] formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou curso técnico diplomados na especialidade.”

Nessa vertente, Machado (2006) destaca que as leis foram criadas com brechas temporais para a flexibilização, pois entende que há determinadas situações em que as condições materiais impossibilitam o seu cumprimento em totalidade.

Assim, em 1961, com a Lei nº. 4024/61 foram criados dois tipos de formação para professores, uma em *Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras* para o magistério no ensino médio, e outra, em *Cursos Especiais de Educação Técnica* para os professores que habilitassem ao ensino técnico. Desse modo, a lei criou duas

categorias de professores, uma para disciplinas do ensino propedêutico e outras para disciplinas do ensino profissional.

Para regulamentar o trabalho de professores para o ensino industrial, o MEC baixou as Portarias nº. 141/61, nº. 479/68 e nº. 111/68, que normatizou o registro de professores para o magistério de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais, no Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, e ainda, para o Curso de Didática do Ensino Agrícola. Ficou estabelecido também, que os cursos do ensino industrial, se destinavam aos diplomados em Nível Superior ou em Nível Técnico, em cujos currículos figurassem as disciplinas escolhidas para lecionar.

A partir da LDB - Lei nº4024/1961, foi estabelecido pela Portaria Ministerial nº141/61 que “[...] o exercício do magistério da área de educação profissional passou a ser regulado pelo MEC mediante a sistemática de registro de professores.” (MACHADO, 2006, p. 69).

Conforme Machado (2006), o artigo 59 da Lei nº4024/1961 que determinava aos professores de disciplina do ensino técnico uma formação em cursos especiais de educação técnica, foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº111/68 que definiu a carga horária mínima do curso e a quem o mesmo se destinava. Porém, antes da Portaria Ministerial nº111/68 foi aprovado o Parecer nº12/67 que dizia que os cursos especiais previstos no artigo 59 seriam para formar professores em disciplinas específicas da área técnica. Nessa interpretação, Machado (2006, p. 71) afirma que o Parecer nº479/68 também regulamentou o artigo 59 ao instituir que na “[...] formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico era preciso obedecer a um currículo mínimo, e a duração fixada para a formação de professores do ensino médio fixada pelo Parecer nº 252/62.”

Machado (2006, p. 71) ainda esclareceu que era o esquema 3+1, três anos de núcleo comum e um ano de núcleo especializado. Assim, a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico obedeceu a um currículo mínimo e pulverizou a formação docente, pois “[...] quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos tantos seria os cursos especiais de formação docente.”.

A formação de professores para o ensino profissional recebeu um tratamento específico na reforma universitária que foi implantada pela Lei nº. 5540/68, que no °ou

técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.” (Lei N°. 5540/68, art. 30). Assim foi determinada a formação em nível superior a todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas.

No entanto, Machado (2006) aponta que a flexibilização se tornou um mecanismo legal que foi instituído nas legislações que disciplinaram a formação de professor do ensino profissional, pois o Decreto Lei nº464/69 que veio complementar a Lei nº. 5540/68, previu que iria faltar profissionais nessas condições legais, assim regulamentou no seu artigo 16 que enquanto não existir professores e especialistas, na condição de formação exigida pelo artigo 30, da lei 5540/68, aqueles que desejassem exercer a docência deveriam realizar exames de suficiência, em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação) e autorizada a conferir esta habilitação. Conforme Machado (2006), aqueles professores que se encontravam em exercício na data dessa lei sem preencher os requisitos mínimos para o exercício do magistério em nível superior teriam o prazo de até 5 anos para regularizar essa condição.

Nesse cenário, Machado (2006) esclarece que o Decreto-lei nº 665/69 autorizou o MEC a executar a política de formação de professores para o ensino técnico e, por meio da coordenação de ensino técnico agrícola, comercial e industrial, o MEC administrou e coordenou essa formação. O MEC também criou uma fundação, a CENAFOR<sup>39</sup> por meio do Decreto-lei nº 616 de 09/06/69, com a finalidade de “[...] preparar professores para as disciplinas específicas dos cursos que objetivarem a formação técnica e profissional, sejam estes ministrados em escolas, centro de treinamento ou empresa.” (MIGUEL; ORSO, 2011, p.100).

Conforme Machado (2006), a CENAFOR era uma agência executiva do departamento do ensino médio do MEC, e para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos criou centros de formação em vários estados, assim ordenados: Rio Grande do Sul, Guanabara, Amazonas, Bahia e Brasília. Em 1969, a CENAFOR se

---

<sup>39</sup> CENAFOR - Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional.

apoiou nos pareceres: Parecer CFE n° 266/69, Parecer CFE n° 392/69, Parecer CFE n° 638/69, que regulamentavam respectivamente, a formação de professores para a área comercial e industrial, o ensino médio técnico em geral e o ensino industrial técnico. (MACHADO, 2006). Em 1970, foi aprovado o Parecer CFE n° 214/70 e a Portaria Ministerial n°339/70 que regulamentaram a criação e da estrutura dos cursos emergenciais denominados *Esquema I*, para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior, e *Esquema II*, para técnicos diplomados que era composto por disciplinas pedagógicas e de conteúdos técnico específico.

Segundo Machado (2006), nessa mesma década de 1970 surgiram os pareceres: Parecer CFE n° 74/70, que estabeleceu que os cursos de formação de professores para a Educação Profissional teriam uma carga horária de 1600 horas/aulas integralizadas em 9 meses, e para o professor que já possuísse formação técnica específica em nível médio ou superior reduziria para 800 horas/aulas; Parecer CFE n° 151/70, que elaborou um *plano unificador* de desenvolvimento para a formação de professores do ensino técnico, e por meio deste foi aprovado um plano adicional que definiu concurso vestibular e um currículo para preparar professores para as disciplinas do ensino técnico-industrial; e ainda, com base na Portaria Ministerial n°111/68 regulamentou outro *plano unificador* que fez a união a formação de professores das disciplina especializadas, pois as diretorias das áreas agrícolas, industrial e comercial foram reunidas em apenas uma diretoria, a de ensino médio.

Segundo Miguel; Orso (2011) destacam que em 1971 houve uma reforma no ensino com a aprovação da Lei n°5.692/71, que ao instituir a obrigatoriedade da formação profissional no segundo grau, provocou uma reestruturação no sistema educacional, bem como a contratação de professores para lecionar as disciplinas práticas.

Nesse sentido, Machado (2006) destaca que em 1971, surgiram: a Portaria n°432/71, que regulamentou os Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas no ensino de 2° grau – Esquema I e II; o Parecer CFE n° 1.073/71, que criou o currículo mínimo para formação de professores das áreas econômicas primárias, secundárias e terciárias; o Parecer CFE n° 4.417/71 serviu de base para a aprovação da Resolução CFE n°. 03/77, que instituiu a graduação de

professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau (Esquema I e II) em cursos de licenciatura plena ministrado por instituições de ensino superior, e determinou o prazo de 3 anos para as adaptações à Resolução, e ainda, autorizou a permanência do Esquema I, apenas nas regiões em que houvesse falta de recursos materiais e humanos para implantar a Licenciatura.

De acordo com Miguel; Orso (2011), a Resolução CFE nº. 03/77 também serviu de base para a aprovação da Portaria nº.396/77 que determinou que o curso de licenciatura plena graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau (Esquema I e II) somente poderia ser ministrado por instituições de ensino superior com curso de licenciatura reconhecido, autorizou o aproveitamento de estudo, e autorizou cursos emergenciais de licenciatura plena para graduação de professores, na falta de professores habilitados nos termos da Resolução nº03/77.

Machado (2006) afirma que as dificuldades para a implantação dessa licenciatura nos termos da Resolução nº 03/77, no prazo fixado de 3 anos, fez com que a Sesu<sup>40</sup>/MEC emitisse o Parecer nº 47/99 instituindo o um plano de Cursos Emergenciais nos termos da Portaria nº 396/77, nesse parecer foi autorizada a oferta do cursos emergenciais por instituições de ensino superior conveniada ao MEC.

Para Miguel e Orso (2011), a explicação para essa situação está na Lei nº. 5692/71, que criou uma grande demanda por professores no ensino profissionalizante, mas esse quadro foi amenizado com a Lei nº. 7044/82, que retirou a obrigatoriedade da formação profissional do ensino de 2º grau e que quanto à formação de professores, estabeleceu no artigo 30 que: “[...] c) em todo ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de superior de graduação correspondente à licenciatura plena.” Posteriormente, foi aprovada a Resolução nº. 07/82 que tornou facultativa a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º grau através dos Cursos de Esquema I e II, e de Licenciatura Plenas. Através da Portaria nº 299/82 os cursos tratados pela Resolução nº. 07/82 formam organizados como cursos regulares ou cursos emergenciais.

Segundo Machado (2006), em 1986 o MEC extinguiu os órgãos responsáveis pela formação docente para o ensino técnico e transferiu para a Secretaria de Ensino

---

<sup>40</sup> Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação

de Segundo Grau (SESG) a atribuição de elaborar proposta de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Industrial de Segundo Grau, a qual criou um grupo de trabalho para essa finalidade.

Nesse entendimento, Machado (2006) afirma que somente com a referência trazida pela LDB n° 9394/96 a questão da formação docente passou a ocupar os debates educacionais, tornando-se assunto de destaque a partir do Decreto n°. 2208/97, que autorizou o ensino de disciplinas técnicas a professores, instrutores e monitores, negligenciando as exigências anteriores de habilitação docente.

A LDB n° 9394/96 condicionou a experiência profissional como principal requisito para seleção, sendo a formação pedagógica admitida em serviço por meio de programas especiais de formação docente, ou ainda, através de cursos regulares de licenciatura. Foi por meio da Resolução n. 02/97 que os programas especiais de formação pedagógica de docentes foram inseridos como requisito para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, para diplomados em cursos superiores.

Nesses programas especiais foi enfatizada uma metodologia de ensino específica para a habilitação pretendida e a concessão de certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena, deixando de fomentar discussões amplas sobre a alternativa das licenciaturas.

Esse contexto da formação de professores para a Educação Profissional foi retomado em 2006, quando o INEP organizou o Simpósio de Educação Superior, no qual foi debatido o tema: *Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica*, que acabou resultando na aprovação do Parecer n°. 05/2006 do CNE/CP, que previu a formulação de Cursos de Licenciaturas, organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangente por campo de conhecimento, conforme determinado nas diretrizes curriculares pertinentes.

Em 2007, a SETEC/MEC criou um Grupo de Trabalho com o propósito de realizar estudos objetivando a elaboração de uma proposta de formação destinada a preparar professores para atuar na Educação Profissional e tecnológica, que resultou no documento denominado: *Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional*, que em 2008 foi encaminhado pela SETEC/MEC ao Conselho

Nacional de Educação/ CNE na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais/ DCN para as Licenciaturas destinadas à formação de professores para atuarem na Educação Profissional, que ainda, se encontra em fase de tramitação para futura aprovação final.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação encaminhou à SETEC/MEC um posicionamento sobre os Cursos de Licenciatura para a formação de professores de Educação Profissional, nesse documento estavam previstas cinco perspectivas de formação, sendo quatro originárias das DCN e uma da Resolução CNE/CP nº 02/97. Assim, o parecer do CNE/MEC indicou os seguintes Cursos de Licenciaturas: I. Cursos de Licenciatura para graduados;

II. Curso de Licenciatura Integrado com o curso de graduação em tecnologia;

III. Curso de Licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente;

IV. Curso de Licenciatura para concluintes do ensino médio;

V. Curso de especialização, pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior.

Ao analisar a proposta do CNE/MEC a SETEC/MEC proferiu um parecer favorável a apenas três modalidades de Cursos de Licenciatura indicados, que são:

I. Curso de Licenciatura para graduados;

II. Curso de Licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente;

III. Curso de Licenciatura integrado com curso de graduação.

Essa modalidade de licenciaturas para a formação docente visa ser um instrumento para a construção de técnicas pedagógicas, que sejam apropriadas ao ensino de conteúdos e técnicas de gestão para os dirigentes, bem como de superação das políticas educacionais que valorizam principalmente o fortalecimento econômico em detrimento do ser humano trabalhador e suas relações sociais.

As três modalidades de licenciaturas para formação de professores de Educação Profissional aprovadas pela SETEC/MEC foram direcionadas para as seguintes questões:

I- a carência de formação para a docência de professores que possuem formação em nível superior, mas que representam demandas específicas que requerem um curso com maior carga horária em conteúdos pedagógicos e estágio docente supervisionado;

II- as necessidades de formação docente em Educação Profissional, para professores licenciados cujos currículos não contemplaram estudos sobre trabalho e educação;

III- a necessidade de consolidar uma política de formação inicial e continuada, que supere a cultura pedagógica de fragmentação do trabalho e promova uma parceria entre as instituições de ensino federal e estadual que compõem a Rede Federal e as Universidades, o Ministério da Educação por meio da SETEC, SESU, SEB e SECAD, as associações de pesquisa e entidades do campo da educação superior em geral, da formação de professores, da Educação Profissional, e ainda os sindicatos.

Os Cursos de licenciaturas propostos pela SETEC/MEC foram definidos nos seguintes eixos:

I. Formação científica, tecnológica, didático pedagógico;

II. Conhecimentos sobre o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios;

III. Conhecimentos sobre a diversidade dos sujeitos, formas de produção e processo de trabalho no diferentes *lôcus* onde os cursos ocorrerem.

Quanto à organização curricular, os Cursos de Licenciatura para a formação de docente de Educação Profissional, devem contemplar estudos sobre concepção de educação, administração democrática do ensino, organização da educação nacional, ética, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, raciocínio lógico, além de desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, com iniciativa, criatividade e sociabilidade.

Os cursos de licenciaturas para formação de docente de Educação Profissional propostos pela SETEC/MEC serão financiados com recursos do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, com o propósito de que posteriormente, sejam criados grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, vinculados à formação desses profissionais. Os cursos de especialização cujos projetos estejam voltados ao estudo de professores do ensino público que atuam ou atuarão na educação profissional de nível médio, e ainda, para preparar o seguinte perfil de professor de Educação Profissional:

[...] O perfil do docente da Educação Profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de

objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (MACHADO, 2008, p.15).

A proposta de Cursos de Licenciaturas para a formação de docente de Educação Profissional prevista no Parecer nº 05/2006 idealizou preparar um docente que possa enfrentar algumas questões, constatadas pela SETEC/MEC e que estão latentes na educação profissional, como: a construção de um campo de profissionalização de docente de educação profissional, que considere a especificidade dessa formação profissional, e ainda a construção de formas ou modelos de formação docente adequado à realidade e demandas da Educação Profissional e tecnológica.

Para enriquecer o contexto social da proposta de Machado (2008) para a formação dos professores para a Educação Profissional, apoiei em Kuenzer (2008), que produziu uma análise a respeito dos desafios que precisam ser enfrentados na formação de professores para que os mesmos consigam atender às mudanças no mundo do trabalho.

Kuenzer (2008) explicou que os cursos de formação de professores deverão estar configurados dentro da nova concepção de Educação Profissional Tecnológica, que surge da transição do modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para a perspectiva econômica do regime de acumulação flexível<sup>41</sup>. Nesse modelo de organização da produção, o trabalho é concebido como *evento* e a competência como uma *práxis*. O reflexo dessa mudança de paradigma para a formação do professor se assenta na mudança de eixo na relação trabalho e educação que ocorreu com a introdução da microeletrônica na organização do trabalho.

Kuenzer (2008) analisou os estudos de Zarifian (2001) para concluir que a microeletrônica produziu um novo entendimento sobre a natureza do trabalho porque este passou a significar intervenção, que ocorre quando um evento acontece no sistema, e este passa a apresentar um comportamento anormal. Esta situação no âmbito da relação trabalho e educação modificou a perspectiva do ensino profissional porque esse tem que preparar um trabalhador para enfrentar situações imprevisíveis

---

<sup>41</sup> Segundo Kuenzer (2008, p. 27), no modelo de acumulação flexível há a combinação entre trabalho qualificado e trabalho precário em função da acumulação do capital.

em que a competência<sup>42</sup> de memorizar procedimentos deixa de ser necessária. A competência se tornou a capacidade de solucionar situações desconhecidas que exigem a articulação de conhecimentos tácitos e científicos que foram construídos pelas experiências de formação escolar, profissional e laboral.

Para o trabalho de base microeletrônica, a competência exigiu mais que memorização, incluiu “[...] à criatividade, à capacidade comunicativa, e à educação continuada. [...] se reestabeleceu a dialética entre teoria e prática, passando a competência a assumir dimensão *prática*”, o que definiu o seu caráter transformador. (KUENZER, 2008, p. 21-22).

Nesse sentido, Kuenzer (2008, p. 25) indicou que o conhecimento tácito não desaparece com a introdução da microeletrônica e das novas tecnologias, mas é construído com “[...] base no domínio científico-tecnológico, ou seja, da experiência fundamentada na teoria.”

Portanto, a educação profissional deve ofertar uma formação que articule o conhecimento científico-tecnológico com a prática, privilegiando a totalidade do processo de trabalho em suas articulações com a prática social.

Isso significa que o trabalho docente fundamentado no saber tácito da experiência, que tem na demonstração a sua forma pedagógica privilegiada, se tornou insuficiente diante das tecnologias de base microeletrônicas. E o professor foi motivado a requerer uma formação docente que o prepare para conduzir o aluno a enfrentar situações da prática social e do trabalho.

Kuenzer (2008) apontou que no regime de acumulação flexível a precarização do trabalho se constitui através do processo de exclusão includente, ou seja, ocorre a expulsão dos trabalhadores do emprego formal e se cria uma cadeia produtiva de trabalhadores precarizado pelo emprego informal. Essa lógica repercutiu na Educação Profissional porque do ponto de vista do mercado ocorre uma exclusão includente e do ponto de vista da formação ocorre uma inclusão excludente.

Conforme Kuenzer (2008), essa situação provocou a criação de alternativas educacionais que atendem a inclusão de uma quantidade cada vez maior de alunos no

---

<sup>42</sup> Kuenzer (2008) explicou que a competência no modelo Taylorista/Fordista era baseada no conhecimento tácito originado pela experiência, e diante da tecnologia o conhecimento é originado pelo trabalho intelectual.

sistema de ensino profissional, mas que muitas vezes se configura em uma formação de baixa qualidade, que apenas fornece uma certificação, sem produzir uma formação que prepare o aluno para se inserir no mercado de trabalho.

As questões apresentadas por Kuenzer (2008) contribuíram para a reflexão acerca da constituição docente pelo trabalho docente ao apontar que existem três dimensões fundamentais para a formação do professor de educação profissional.

A primeira consiste em conhecer as mudanças no mundo do trabalho para compreender os sentidos que elas conferem à educação profissional, tendo como base que a apreensão da dimensão de totalidade das relações sociais e produtivas o qualifica a não se subordinar à lógica da inclusão excludente.

A segunda baseou-se na diferença que existe nas políticas de formação de professores para a Educação Profissional, pois essas não são homogêneas. Para os Institutos Federais que ofertam o ensino profissional em diferentes níveis e modalidades foi exigida uma qualificação em nível de mestrado e doutorado, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa e, em cursos de licenciatura, tendo em vista a capacitação para a docência. Os programas de curta duração e de oferta descontínua se configuram em um trabalho docente precarizado, através de contrato de prestação de serviços que não caracterizam uma profissionalização docente. Assim, a formação para docência deve evidenciar a Educação Profissional que se está tratando, ou seja, “[...] a formação de professores para os programas que atendem aos precariamente incluídos, aos excluídos, e aos que estão em situação de vulnerabilidade.” (KUENZER, 2008, p. 32).

A terceira dimensão se estruturou na utilização dos estudos produzidos nos casos brasileiros, que se configuraram em uma pedagogia do trabalho. Essas pesquisas objetivaram a implementação de percursos formativos a partir de categorias que foram sistematizadas. Essas experiências de pesquisa na área do trabalho fornecem sustentação teórica aos processos de formação de professores para a educação profissional. Para Kuenzer (2008, p. 33), o professor deverá compreender o “[...] trabalho na dimensão ontológica, como constituinte do ser social capitalista; há de estudar como as bases materiais cimentadas pelas ideologias conformam subjetividades que não se reconhecem como excluídas.”.

Analisando o que foi estabelecido pela Resolução n° 02/1997 CNE, pelo Parecer n° 5/ 2006 CNE/CP, que trataram das diretrizes gerais da formação de professores da educação básica e da Educação Profissional, orientei nos pressupostos de Machado (2008) e Kuenzer (2008) para tecer uma compreensão em que articulo a política pública de formação de professor de Educação Profissional com a tese da constituição docente pelo trabalho docente.

Nesse sentido, entendo que a contribuição mais significativa para esta tese foi a possibilidade de uma formação docente estruturada nos moldes de cursos de licenciatura em Educação Profissional, o que vem favorecer uma profissionalização do professor na perspectiva de carreira docente na Educação Profissional.

Entretanto, como explicou Kuenzer (2008), essa licenciatura deve ser vinculada à formação técnica de nível médio e à área profissional de atuação do professor. Essa orientação facilita o aproveitamento da formação superior, em que os conhecimentos científico-tecnológicos são agregados aos conhecimentos pedagógicos, integralizando a licenciatura em uma área específica, mas para essa modalidade foi exigida uma experiência profissional prévia. Essa possibilidade de formação docente abre a perspectiva para os professores de diferentes áreas profissionais se integrarem ao mesmo curso de licenciatura.

Os programas especiais de formação pedagógica assumiram um caráter de complementação pedagógica, devendo atender princípios, diretrizes curriculares, carga horária obrigatória, ou seja, não devem ser cursos emergenciais aligeirados. Assim, a constituição docente pelo trabalho docente se estruturou a partir da regulamentação da formação docente através de cursos de licenciatura em Educação Profissional.

A questão da formação docente foi um aspecto que surgiu na fala dos sujeitos da pesquisa quando foi apontado que existe um desencontro no trabalho docente entre os professores que iniciaram na docência a partir da criação dos novos *campi* que estruturam a rede federal de educação profissional tecnológica em Mato Grosso.

Conforme explicou o professor S8, existe a necessidade de se construir um modelo didático-pedagógico adequado à realidade e demandas da educação profissional e tecnológica, mas que seja pautado em uma *práxis* que represente o sentido da ação docente construída pelos professores. Ele diz:

[...] Que muitas vezes **há um conflito entre professores que dão uma coisa, outros dão outra, em vez de agregar o conhecimento eles desagregam.** [*grifo meu*] Esse pra mim é o fator principal do modelo pedagógico que se tem que discutir sobre como trabalhar a *práxis* daquela escrita de 88, né. [...] Então, nós estamos preparando a interdisciplinaridade na prática, que hora que se começa a trabalhar e entender um o trabalho do outro se torna fácil saber como passar o conhecimento para o aluno, de uma forma mais harmônica, mais facilitada, onde isso vai motivar o aluno. (S8)

Portanto, a formação docente em cursos de licenciatura é um caminho de constituição docente que responde a uma especificidade da Educação Profissional, porque pela formação os saberes profissionais são articulados teoricamente objetivando a elaboração de modelos pedagógicos para o trabalho docente.

Entendo desse modo que é importante uma compreensão a respeito da correlação de forças entre intelectuais tradicionais e orgânicos, conforme Gramsci (2006), que está presente no espaço do IFMT, onde são estabelecidas determinadas relações sociais, e que dificultam compatibilizar os conflitos entre professores das disciplinas do ensino médio e professores dos conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica. Essa correlação de forças é uma realidade material do trabalho docente, que muitas vezes fica encoberto pelas atividades burocráticas cotidianas, mas que provoca estranhamentos recíprocos e disputas por espaços, hierarquização de saberes e poderes.

A questão da discordância entre os professores quanto à matriz curricular e ao modelo pedagógico do trabalho docente apontado por S8 foi explicado por Manacorda (1990), ao trazer a carta do cárcere 174, 15/12/30, em que Gramsci (2006) fala que o papel da orientação educativa, por mais deficiente que seja, é melhor que a discordância entre dois sistemas opostos. “[...] Porque educar contraditoriamente equivaleria sempre a não levar a sério o educando, e por isso é uma renúncia a educar.” (MANACORDA, 1990, p. 87).

Dessa forma, o sentido da orientação educativa indicado por Gramsci (2006) possibilitou a reflexão de que a política de educação voltada para a formação docente na Educação Profissional, não deve ser compreendida apenas como um mecanismo para solucionar o problema da profissionalização docente ou a porta da empregabilidade para o mercado de trabalho, cuja responsabilidade recairá sobre os professores. Mas, a formação pelo trabalho orientada em Gramsci (2006) traz a formação do professor em curso de licenciatura ou curso emergencial como uma

possibilidade para a constituição docente pelo trabalho de formação, cuja razão de ser foi a docência nos cursos de Educação Profissional.

Os cursos que compõem a Educação Profissional no país foram propostos pelo MEC e estruturados em um Catálogo Nacional de Cursos Técnico de Nível Médio – CNCT, instituído pelo Parecer CNE/CEB nº.11/2008, o qual procurou organizar os cursos de Educação Profissional, considerando a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica.

Assim, os cursos de Educação Profissional foram estruturados em doze eixos tecnológicos, com núcleo politécnico comum, nas áreas: Ambiente; Saúde e Segurança; Apoio Escolar; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Militar; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial e Recursos Naturais.

Essas áreas de formação foram pensadas para favorecer a mobilidade e a transferência dos alunos entre os diferentes contextos ocupacionais, para que seja oportunizada a construção da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas. As áreas de formação idealizadas para motivar a população que vive do trabalho nas áreas de bens, produção ou serviços a assumir sua condição de protagonista no projeto social global de Educação Profissional, que objetiva colocar o universo rural e urbano numa relação complementar e de cooperação.

Assim, é nesse amplo universo de cursos de Educação Profissional que o professor se constitui docente pelo trabalho docente, tendo a formação para a docência como um lugar onde o trabalho docente também se desenvolve.

Diante dos diferentes entendimentos legais que a formação do professor de Educação Profissional assumiu, ficou demonstrado que a constituição docente pelo trabalho se desenvolveu articulando os saberes profissionais produzidos pelo trabalho docente e os saberes construídos nos cursos de graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau (Esquema I e II), nos cursos de licenciatura plena e nos cursos emergenciais. As concepções de trabalho docente, da docência na Educação Profissional e das profissionalidade, que revelam a constituição docente são os temas abordados no capítulo 3 que se inicia.

### 3 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo apresento as bases epistemológicas que permitiram compreender como os professores se constituíram docentes pelo trabalho no IFMT – *Campus Cuiabá*, pois esses fundamentos teóricos contribuíram para a compreensão de como os contextos do trabalho influenciaram os professores na construção da sua prática social pedagógica e definiram o modo de ser docente e fazer a docência na Educação Profissional.

No entanto, os contextos em que o trabalho docente se constituiu foram definidos pelas necessidades sociais que a Educação Profissional teve que responder na sociedade matogrossense. Dessa forma, o trabalho docente produzido pelos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* expressou que a realidade da docência se configurou através de um conjunto de valores, de saberes da experiência, do trabalho docente, da profissionalidade, entre outros.

A constituição dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* pelo trabalho docente foi compreendida na perspectiva das categorias de intelectuais, apontado por Gramsci (2006). Esse entendimento objetivou indicar como os sentidos do trabalho docente do grupo de professores dessa instituição se aproximam do pensamento de Gramsci (2006) ao indicar nas categorias de intelectuais, os entendimentos sobre o trabalho docente que remetem às ideias de intelectual tradicional e intelectual orgânico.

Conforme Gramsci<sup>43</sup> (2006), o processo histórico real em que se dá a produção econômica contribui para a formação de diversas categorias de intelectuais, portanto, o contexto material em que o trabalho docente na Educação Profissional se constitui criou para si, “[...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.” (GRAMSCI, 2006, p.15).

---

<sup>43</sup> Conforme Gramsci (2006, p.16) nas estruturas sociais emergem grupos sociais que desenvolvem como expressão desta estrutura, e são “[...] categorias de intelectuais preexistentes as quais apareciam, aliás, como representantes de continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”.

Para uma discussão mais ampla sobre este e outros aspectos desta questão ver Gramisc (2006)

Tal entendimento possibilitou a compreensão de que a classe dos professores do IFMT – *Campus* Cuiabá construiu um modelo de intelectuais orgânicos com condições favoráveis à expansão da própria classe docente ao produzir o seu desenvolvimento progressivo. Assim, a vida material dos professores criou especializações no trabalho docente ao elaborar uma formação pelo trabalho, dando novos contornos a classe de intelectuais orgânicos.

Com base neste autor, observei que no grupo de professores há uma quantidade expressiva de intelectuais que assimilaram algumas ideias da categoria de intelectual tradicional, ao expressar um pensamento de “[...] continuidade histórica que não foi interrompido nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”. (GRAMSCI, 2006, p. 16). Dessa forma, os intelectuais tradicionais foram evidenciados a partir das falas dos professores que apresentaram valores conservadores de um modelo de trabalho docente, o qual teve início na década de 1980 e foi fomentado desde então e que permanece fundamentando o trabalho docente até nossos dias.

Nesse entendimento, foi possível visualizar que, no trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá, a categoria de intelectual tradicional formou grupos autônomos fortalecidos pelo poder político de cada contexto histórico, e se constituiu em uma aristocracia com características próprias e dotadas de privilégios independentes do grupo social.

Notei desse modo que os contextos em que as transformações na Educação Profissional ocorreram possibilitaram também, em cada época, a constituição de novos intelectuais orgânicos para o IFMT. Apoiada em Gramsci (2006, p.18), relacionei os professores aos intelectuais orgânicos e utilizei como critério para distingui-los o “[...] que é intrínseco às atividades intelectuais” que realizam, ou seja, o trabalho docente.

Dessa forma, busquei, a partir de Gramsci (2006), conhecer os intelectuais orgânicos do IFMT – *Campus* Cuiabá pelo conjunto geral do sistema de relações sociais, no qual o trabalho docente personificou a docência na Educação Profissional. Nesse sentido, o trabalho docente produzido pelos intelectuais orgânicos, se caracterizou pelo fazer pedagógico contextualizado nas condições materiais e nas relações sociais.

Nessa compreensão de intelectuais orgânicos constituídos na Educação Profissional, Kunze (2006) enriquece indicando que historicamente, o ensino profissional foi instaurado no Brasil por um governo republicano, com a finalidade de garantir a prosperidade nacional, por meio do processo de industrialização que se iniciava.

Essa leitura da realidade indicou que o governo entendia o ensino profissional como um meio para assegurar aos cidadãos o acesso à educação, sendo então o ensino profissional uma estratégia para que esse objetivo pudesse ser atingido. Assim, pela Educação Profissional se produziu uma sociedade de trabalhadores com profissão definida, que continua aumentando e ocupando diversos espaços do mercado de trabalho, consolidando a continuidade do desenvolvimento nacional.

Nesse pensamento, busquei respaldo teórico em Gramsci (2006) para enunciar que a função de professor exige algumas qualificações de natureza intelectual, embora sua imagem social não seja definida por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam sua posição como docente de Educação Profissional.

Nesse caminhar, Gramsci<sup>44</sup> (2006) contribuiu para a reflexão de que todos os professores do IFMT – *Campus* Cuiabá são intelectuais, mas nem todos os professores têm na sociedade a função de intelectuais, isso significa que, o fato de em determinado momento um professor realizar o trabalho docente não significa que todos sejam docentes. Portanto, a condição de docente não é algo dado, mas uma natureza construída pelo trabalho docente, que foi assumindo como profissão na Educação Profissional.

Contribuindo com esta reflexão, Nóvoa (2000, p.16) afirma que a realidade material em que aconteceu o processo evolutivo de constituição docente apresenta dimensões pessoais e profissionais do professor, que explicam “[...] como é que cada um se tornou no professor que é hoje?” Essa pergunta não integra a tese, mas indiretamente se relacionou com o problema que motivou a pesquisa, que foi saber: como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional?

---

<sup>44</sup> De acordo com Gramsci (2006, p. 18) os intelectuais formam categorias especializadas para o exercício da função social e nesse sentido “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais [...]”.

Nesse sentido, os questionamentos que faço sobre *tornar-se professor e constituir-se docente* foram compreendidos no sentido de *inacabamento humano*, a partir dos estudos e reflexões de Paulo Freire (1996), pois o professor de Educação Profissional é visto como um ser humano inacabado.

Conforme explicou Freire (1996), somos todos seres incompletos que nunca estamos prontos, somos um ser por fazer-se, portanto, nos tornamos pelo trabalho docente na Educação Profissional professores e docentes, é nesse contexto do trabalho que nos constituímos em seres humanizados num contínuo fazer/refazer.

Esse pensamento de Freire (1996) se enriquece com o de Nóvoa (2000) ao esclarecer que a constituição docente é uma construção de identidades que resulta da “[...] construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...] passa sempre por um processo complexo graças ao que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.” (NÓVOA, 2000, p.16).

Nessa compreensão da constituição docente refleti a partir de Nóvoa (2000) que cada professor tem seu modo de organizar e conduzir suas aulas, de se movimentar e dirigir-se ao aluno, de utilizar os recursos pedagógicos, de colocar sua afetividade, valores e experiências no seu trabalho docente. E ao fazê-lo está elaborando os seus saberes da experiência ou saberes profissionais, segundo (TARDIF, 2010).

A análise de Cunha (2012) sobre a forma de construção do conhecimento do professor me conduziu a buscar, no trabalho docente, especificamente na Educação Profissional, os sentidos atribuídos pelos professores aos conhecimentos e valores vividos na realidade do trabalho. Dessa forma, tomei como base a compreensão de que cada professor é único, com sua história, lembranças, emoções e sentidos, que lhe permitem dar significado à realidade e reconstruir o cotidiano.

Nessa leitura, o mesmo trabalho docente pode ter significados diferentes para pessoas diferentes, porque cada professor nasceu e cresceu em época, local e circunstâncias distintas que interferiram/interferem no seu modo de ser e agir. Assim, ao analisar os sentidos do trabalho docente considere o sujeito histórico que há em cada professor, pois “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (NÓVOA, 2000, p.15).

A reflexão do trabalho docente na perspectiva do princípio educativo em Gramsci (2006) conduziu à observação de que as circunstâncias desse trabalho motivaram os professores a buscarem conhecimentos profissionais fora do espaço pedagógico da sala de aula, ou seja, as necessidades do trabalho docente desencadearam a construção de profissões por meio da formação continuada.

Segundo Grabowski e Ribeiro (2010), desde 1990 a Educação Profissional no Brasil passou a ocupar lugar de destaque na agenda neoliberal devido às profundas mudanças na área da economia e do trabalho. Essa situação provocou a elaboração de políticas, programas e ações governamentais, como as implementadas a partir do Decreto nº2.208/97 e mais recentemente do Decreto nº5.154/04, que ostentaram a qualificação profissional e a formação técnico-profissional como “[...] condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção”. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271).

A tese de Kuenzer (2010) sobre a formulação dessas políticas para a Educação Profissional foi resumida pela pedagogia do trabalho na acumulação flexível, na qual o mercado exclui tudo que não possa ser abrangido pelo capital e inclui tudo que atende às demandas do processo de acumulação. Essa realidade se apresenta nos IFEs com o discurso da “[...] flexibilização que assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente e de ajustar continuamente às demandas do mercado.” (KUENZER, 2010, p. 255).

Nessa vertente, Grabowski e Ribeiro (2010) apontam que a reestruturação da produção ocasionou mudanças no mundo do trabalho que nos últimos 20 anos destruíram postos de trabalho e contribuíram para que a ameaça do desemprego fizesse a população escolar crescer significativamente na Educação Profissional, pois a essa modalidade de ensino é atribuída à responsabilidade de construir no aluno aptidões para a vida produtiva.

O reflexo dessas políticas educacionais no trabalho docente do professor de Educação Profissional foi associado à polivalência intelectual, que é construída através da formação continuada, na qual o professor desenvolve conhecimentos pedagógicos e profissionais para atender as demandas da Educação Profissional.

Essa perspectiva de análise do trabalho docente me remeteu a uma compreensão acerca da maneira como a formação continuada foi sendo produzida pelo trabalho docente, e se constituindo como um caminho de profissionalização.

Nesse sentido, considero como Nóvoa (2011), que são fundamentais ações que propiciem:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão dos professores etc. (NÓVOA, 2011, p. 534).

Em tal compreensão, o trabalho docente na Educação Profissional foi entendido como uma *práxis docente* em que o contexto da docência tem impulsionado os professores a realizarem uma formação continuada, isto para que possa atuar nessa modalidade de ensino, cujas especificidades estão diretamente relacionadas a determinado setor produtivo.

De acordo com Kuenzer (2010), as políticas de Educação Profissional, cujo discurso centra-se na inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, por meio da qualificação profissional, também precarizaram as ofertas educativas. E nesse sentido, foi entendido que essa precarização atingiu a Educação Profissional quando foi instituído o ensino profissional nas modalidades de cursos superiores de tecnologia e nos cursos de Proeja, sem a devida formação do professor em cursos de formação continuada para atender essas realidades profissionais, porque nesse aspecto a Educação Profissional esteve subordinada a atender às demandas do processo de acumulação do capital.

Observei, na existência histórica da Educação Profissional, que esta acumulou diferentes missões junto à sociedade em função da promessa de desenvolvimento nacional, as quais levaram as escolas profissionalizantes a terem caráter assistencialista, que as obrigou a assumir múltiplas tarefas sociais no sentido de formar trabalhadores com uma base sólida de cidadania.

Conforme Ribeiro (2006, p. 54), o caminho histórico do processo de escolarização foi constituindo um sistema de educação pública que apresentou três

períodos históricos e que foram marcados por diferentes contextos que definiram a orientação pedagógica atribuída da educação.

Nesse sentido, Ribeiro (2006) explica que a universalização da escolarização somente ocorreu efetivamente a partir do século XX e que pensadores sociais como: “[...] Dewey (1946) e Lorena (1986)”, reconstituem o processo de escolarização a partir de três modos de consolidação da escola. (Ribeiro, 2006, p. 54).

O modo feudal denominado de *escola mosteiro ou de escolástico*, no qual a prioridade estava em ensinar a ler, escrever e contar, dessa forma iniciou um entendimento sobre a alfabetização. O modo moderno denominado de *renascimento, instrução de oficina ou liberal*, cujo enfoque foi a instrução para o trabalho, deu início ao vínculo entre o trabalho e a educação. Porém, ocasionou a constituição de uma *escola elementar dual*, ou seja, uma escola destinada a instruir para o trabalho e outra para cursos superiores. E o modo contemporâneo denominado *instrução de laboratório ou tecnocrático* que se voltou para a universalização da oferta escolar mantida pelo Estado em oposição ao dualismo da escola elementar.

De acordo com Ribeiro (2006), a universalização da escolarização pública contemporânea foi possibilitada com a democratização do ensino, que ocorreu a partir da intervenção do estado no ensino, garantindo a sua gratuidade, e ainda, promovendo sua laicização se opondo a influência religiosa no ensino que a tratava como um ato beneficente e não um direito. Nesse período, a temática do trabalho foi introduzida na escola como instrução profissional para as áreas “[...] agrícola, comercial ou industrial, fez proliferar institutos, escolas de artes e ofícios, escolas politécnicas e outras escolas secundárias.” (RIBEIRO, 2006, p. 67).

A realidade do mundo do trabalho contemporâneo demonstrou que vivemos um tempo de transformações rápidas na natureza, nos tipos e nas condições de trabalho, as quais foram intensificadas pelo avanço no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, da informática e suas ferramentas, das sociedades virtuais.

Tais mudanças acentuam o desenvolvimento e as exigências de qualificação e requalificação, em termos de conhecimentos qualitativos e quantitativos, condicionando o processo de exclusão social, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, onde os postos de trabalho, as ocupações e os empregos estão diretamente

dependentes da organização da produção, da estrutura de mercados, dos mecanismos econômicos e políticos, que regulamentam a economia capitalista nacional e internacional, influenciando a geração de trabalho e de novas ocupações profissionais.

Esses condicionantes influenciaram no aumento e na redução do emprego e do desemprego, na diversificação das especializações profissionais e na estrutura ocupacional que criou, reduziu ou transformou postos de trabalho de forma dinâmica. Esse processo impossibilitou a ocupação permanente de um cargo ou função pelo trabalhador, que pode ser convocado a trocar de ramo, de setor, função, atividade, ou cargo dentro da mesma empresa.

Conforme Kuenzer (2010), essa relação com os trabalhadores é estabelecida pela exclusão da realidade material para que a lógica do capital possa firmar-se, ou seja, “[...] primeiro, precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para, depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá não individualmente, mas no bojo das relações sociais e produtivas.” (KUENZER, 2010, p. 255).

Nessa conjuntura, os professores de Educação Profissional, enquanto agentes de mudanças sociais, estão diante de um grande desafio, que é enfrentar essa lógica da inclusão excludente assumindo a formação de jovens e adultos, propiciando-lhes conhecimentos que os instrumentalizem a enfrentar competitivamente as exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

Nesse sentido, Manacorda (1990) apresentou uma reflexão de Gramsci (2006), sobre sua dúvida quanto aos reais benefícios de um trabalho educativo que influencie as inclinações ou escolhas profissionais dos jovens. Conforme Gramsci (2006), por mais fascinantes que sejam os métodos de ensino, as escolas profissionais podem fracassar devido à deficiência dos professores, assim, os alunos precisam vivenciar momentos da vida escolar e extraescolar para ampliar o seu horizonte cultural.

Nesse entendimento, reflito sobre a influência da formação profissional recebida pelos professores do IFMT – *Campus* Cuiabá que a cursaram, bem como, a sua contribuição na constituíram dos professores de Educação Profissional federal.

Assim, compreendo que o trabalho docente realizado por cada professor foi constituído pelos elementos externos de cada momento histórico que caracterizaram as

condições materiais de sua existência. Portanto, o sentido do trabalho docente e dos conhecimentos pedagógicos e especializados adquiridos pelo professor, assumiram a responsabilidade de contribuir com seus saberes, valores e experiências para melhorar a formação do aluno, que deverá competir e exercer uma atividade produtiva que lhe garanta uma sobrevivência com dignidade.

De acordo com Ribeiro (2006), as escolas profissionais obtiveram êxito a partir do modo contemporâneo de escolarização, originando uma oposição entre burgueses e proletários a respeito da concepção dessa escola. Os burgueses valorizaram a instrução profissional entendendo que esse ensino era destinado para o trabalho operacional que preparava o aluno para adaptar a qualquer situação. Os proletários entenderam a instrução profissional como uma formação onilateral capaz de preparar o aluno para exercer um trabalho produtivo que associasse atividades manuais e intelectuais.

Nesse contexto de disputa, segundo Ribeiro (2006), a instrução profissional foi entendida como um princípio educativo que possibilitou o desenvolvimento humano, sendo também uma modalidade didática capaz de promover uma formação integral e omnilateral, que favorece uma significativa emancipação social. A esse respeito, posso dizer que ao professor de Educação Profissional coube assumir o compromisso de contribuir no fortalecimento desse princípio educativo e agir responsavelmente na sua própria formação e de seu aluno, para que o legado da formação humana omnilateral estivesse presente nas sociedades atuais e futuras.

De acordo com Manacorda (1990), as escolas profissionais foram consideradas por Gramsci (2006) como escolas de preparação para o trabalho, e entendidas dessa maneira a formação profissional vem reforçar a questão das discriminações sociais, pois esse tipo de escola foi uma alternativa para quem deseja prosseguir os estudos além do nível elementar, ou seja, “[...] a escola de preparação para o trabalho não é um fim em si mesma, mas deixa a possibilidade de uma carreira escolar posterior.” (MANACORDA, 1990. p. 101).

Assim, a realidade histórica da Educação Profissional em que foram inseridas as reflexões sobre o trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá indicou que existiram poucas políticas de formação continuada direcionada ao professor da Educação

Profissional que efetivamente contribuíram para sua constituição docente pelo trabalho docente.

Retomando o que foi verificado nas análises do estado da arte das produções científicas relacionadas ao trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá, estas indicaram que o contexto da formação docente na Educação Profissional foi constituído principalmente a partir de iniciativas individualizadas de professores que entraram no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT – IE/UFMT, sendo este um espaço relevante para o início de uma formação continuada, em serviço, em Mato Grosso.

Os dados do estado da arte deste estudo indicam que no período de 2002 a 2011 a docência na Educação Profissional passou a ser pesquisada no curso de mestrado em Educação do IE/UFMT, tendo início em 2004 com uma investigação que tratou do processo de profissionalização docente na escola primária nacional em Mato Grosso, nos anos seguintes: 2005, 2006, 2008, 2009 e 2010 foram produzidos estudos cuja temática do trabalho, da docência, da profissionalização contribuíram para a compreensão de que a formação continuada em diferentes modalidades se constitui em um espaço de formação onde o trabalho docente se desenvolveu.

Nesse entendimento, a formação continuada é compreendida como um espaço importante do trabalho docente, porque representa um lugar da docência onde os professores se apropriam dos saberes da experiência de que são portadores e os desenvolvem do ponto de vista teórico e conceitual.

De acordo com Nóvoa (2000), os estudos que tiveram o professor como eixo das discussões iniciaram-se na Europa, efetivamente a partir dos anos 1970, em que a abordagem hegemônica sobre os professores reforçaram uma imagem de reprodutor das desigualdades sociais, nos anos 1980, a ênfase foi nas instâncias do controle de seu trabalho que se configuraram através das práticas institucionais e governamentais de avaliação.

No Brasil, os estudos sobre o professor começaram nos anos 90 e seguiram a abordagem dos temas desenvolvidos na Europa, dentre eles: a vida dos professores, sua carreira, seus percursos formativos. Nesse caminho, essas inquietações se aproximaram da compreensão de que a formação continuada na Educação Profissional

foi um caminho necessário adotado pelos professores no seu processo de constituição pelo trabalho docente.

De acordo com Perrenoud (2002), uma maneira para se conhecer como a profissionalização de professores se constituiu é buscar os caminhos percorridos pelos mesmos a partir da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, procurei construir um retrato do corpo institucional de professores do IFMT, para que este pudesse evidenciar os caminhos formativos, que contém os elementos da realidade material da profissionalização, e que explicam os sentidos do trabalho docente que motivaram uma constituição docente.

A tabela 3 objetivou apresentar a totalidade de professores do IFMT – *Campus Cuiabá* e enfatizar a evolução na quantidade de professores a partir das décadas de 1980, 1990 e 2000, períodos considerados para o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme os dados do apêndice C e D..

Tabela 3 - Representativa da quantidade de professores que ingressaram no IFMT – *Campus Cuiabá* (Octayde Jorge da Silva) por ano de concurso.

<b>Professores do IFMT - <i>Campus Cuiabá</i> (Octayde Jorge da Silva) por ano de ingresso</b>		
1980 a 1989	1990 a 1999	2000 a 2012
	1990- 01	2000- 01
	1991- 06	2001- 00
	1992- 08	2002- 00
	1993- 04	2003- 01
	1994- 02	2004- 02
	1995- 24	2005- 09
	1996- 03	2006- 14
	1997- 13	2007- 05
	1998- 03	2008- 23
		2009- 14
		2010- 08
		2011- 12
		2012- 12
Total. 69 professores	Total. 64 professores	Total. 101 professores

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IFMT em 2013 e tabulados pela pesquisadora.

Esta representação não mencionou a quantidade de professores que ingressaram na instituição na década de 1980, por ano de concurso público, porque a Coordenação de Gestão de Pessoas do IFMT – *Campus* Cuiabá no período da coleta de dados ainda não havia tratado esses dados utilizando as tecnologias de informação, estando os mesmos arquivados nas pastas individuais de cada professor, a qual não teve autorização para o acesso.

Nessa vertente de pensamento, considero relevante mencionar que, nas décadas que posteriores, o aumento na quantidade de professores foi ocasionado pelas transformações institucionais que geraram a ampliação da Rede Federal de Ensino Profissional e a realização de concursos públicos para ingresso de professores.

Desse modo, entendo que as demandas dos cursos aos quais os professores foram vinculados motivaram algumas formações para o trabalho docente. Embora a demanda seja um fator relevante, é necessário considerar as políticas nacionais e institucionais de formação para professores, bem como as oportunidades regionais e nacionais que favoreceram os respectivos caminhos de formação docente.

Quadro 5. Representativo da quantidade de professores efetivos do IFMT - *Campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) conforme a titulação.

<b>Professores efetivos do IFMT – <i>Campus</i> Cuiabá (Octayde Jorge da Silva)</b>	
<b>Titulação</b>	<b>Quantidade</b>
Ensino médio	03
Ensino superior	12
Especialização	109
Mestrado	83
Doutorado	27
Pós-doutorado	-

Total de professores	234
----------------------	-----

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IFMT em 2013 e tabulados pela pesquisadora.

Os dados sobre a titulação dos professores apresentados no quadro 5 foram considerados de acordo com a última titulação obtida pelo professor, em uma escala de qualificação profissional progressiva. Conforme os dados do apêndice C e D.

Portanto, ressalto que a maior parte dos professores com título de doutor, também obteve outras titulações, como: título de mestre, além do título de especialista em uma ou mais áreas de conhecimento.

Na perspectiva de conhecer como o trabalho docente motivou a constituição das profissões, foi feita uma análise de documentos institucionais para identificar o panorama das titulações dos professores, tendo sido identificado que, a partir década de 2000, o IFMT - *Campus Cuiabá* criou programas, firmou convênios (MINTER e DINTER) que ajudaram a aumentar a quantidade de mestres e doutores no quadro de professores, objetivando avançar no campo da pesquisa e extensão.

O esforço institucional de criar condições para que os professores realizassem uma formação para a docência que contribuísse com o trabalho docente e fortalecesse a profissionalização na década de 1990 ocorreu através do *curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, também conhecido como Esquema I e II*. Foi considerado pelos professores entrevistados que realizaram a formação, como um momento de grande crescimento pedagógico que contribuiu na constituição docente dos professores dessa geração. Embora circunstâncias legais que lhe deram causa estivessem mais focadas no enquadramento legal do corpo docente, os cursos produziram efeitos positivos no trabalho docente porque os professores iniciaram uma compreensão sobre as bases pedagógicas que fundamentaram o trabalho docente na instituição.

O quadro 6 objetivou apresentar, no universo de 234 (duzentos e trinta e quatro), docentes a quantidade de professores de acordo com as respectivas formação inicial, para que a partir dessa informação se identificasse as áreas em que houve maior predominância formativa.

Quadro 6. Representativo do número de professores efetivos do IFMT - *Campus Cuiabá* (Octayde Jorge da Silva) por área de formação com titulação *strictu sensu*.

<b>Professores efetivos do IFMT – <i>Campus Cuiabá</i> por área de formação com titulação <i>strictu sensu</i></b>			
<b>Mestre</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Doutor</b>	<b>Quantidade</b>
Agronegócios	2		
Biologia	4	Biologia	1
Ciências e Ciências cartográfica	1	Ciências	2
Centralidade urbana	1	Cerâmica	1
Educação	17	Educação	2
Engenharia civil/elétrica	09	Engenharias civil/elétrica	11
Engenharia Eletrônica	1	Estatística	1
Engenharia de Telecomunicações	2	Ecologia	1
Educação física	1		
Letras	10	Literatura	1
Informática	7	Informática	1
Física	5	Física	3
Geotecnia	6	Geografia	1
Geografia	3	Geotecnia	1
História	5	Serviço Social	1
Hospitalidade	1		
Matemática	1		
Política Científica e Tecnológica	3		
Representação social	1		
Saúde coletiva	1		
Zootecnia	1		
<b>Total de Mestre</b>	<b>83</b>	<b>Total de doutor</b>	<b>27</b>

Fonte: Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação de Gestão de Pessoas do IFMT em 2013 e tabulados pela pesquisadora.

Esse levantamento inicial da concentração dos professores conforme as áreas de formação objetivou identificar nas áreas de conhecimento a titulação *strictu sensu* que há maior predominância de professores para que se possa refletir sobre

possibilidades de formação de professores de Educação profissional. Os dados demonstraram que a formação em Educação, Letras e Engenharia nas diferentes especialidades tem maior predominância entre os professores do IFMT - *Campus* Cuiabá, com graduação na modalidade de bacharelado. E ainda, que a quantidade de professores com graduação nas diferentes licenciaturas é equivalente à quantidade de professores com graduação nas várias áreas de bacharelado. Conforme os dados do apêndice C e D.

Desse modo, a identificação da formação em Engenharia como uma área de maior concentração de professores possibilitou analisar, a partir dos pressupostos de Sacristán (1995), que as condições materiais de existência dos professores-engenheiros revelam as profissionalidades e justificam as práticas sociais pedagógicas cotidianas da sala de aula, da aula de campo, da aula de laboratório e demais atividades de ensino.

Nesse sentido, para compreender o trabalho docente contextualizado nas condições materiais, foi importante conhecer os professores do IFMT - *Campus* Cuiabá a partir das formações iniciais para que nesse cenário docente, seja possível como orientou Sacristán (1995, p. 65) identificar no “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” a vida material no trabalho docente que constituiu o docente da Educação Profissional.

Nas análises sobre a formação dos professores se evidenciou a predominância de engenheiros na docência na Educação Profissional, e reforçou o momento social e político do Estado de Mato Grosso, em que para ser professor inicialmente era exigida uma profissão liberal que atendesse as necessidades da Educação Profissional.

Nesse caminho, é importante salientar que a imagem docente associada às características de profissional liberal não carrega a concepção de proletarização da docência, em que o professor tende a ser um trabalhador assalariado que vende a sua produção intelectual para o mundo capitalista.

Mas, como Cunha (2012, p. 26) apresentou, no Brasil o professor é equiparado a um trabalhador assalariado que vende sua produção intelectual para o Estado, e essa

relação tende a interferir “no perfil dos profissionais liberais [que assumem a docência como profissão – grifo meu], entre os quais está o professor.”

Em decorrência da análise da formação inicial dos professores, foi apresentada a composição profissional do conjunto de professores que formam a realidade material do IFMT - *Campus* Cuiabá, e que contribui para a elaboração de uma reflexão que passo a desenvolver, sobre como o perfil profissional do início na docência foi se transformando pelo trabalho docente, bem como, foi sendo modificado pelas transformações da Educação Profissional que definiu um perfil legal para o início na docência.

### 3.1 O INGRESSO NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O trabalho docente na Educação Profissional foi concebido como um princípio educativo que é capaz de formar professores humanizados, a partir das condições materiais em que as relações sociais e profissionais se estabelecem. Nesse pensamento, a realidade material em que o trabalho docente está inserido contém elementos desse trabalho que articulados às características individuais de cada professor possibilita a constituição docente.

Entendo desse modo que a formação inicial do professor se constituiu em uma característica profissional que para a análise do trabalho docente na Educação Profissional pudesse ser um aspecto importante na compreensão da construção profissional que o professor realizou em função da docência. Embora a formação inicial do professor não evidencie uma constituição docente, ao estar aliada a outros atributos profissionais, formou o perfil docente que atendeu aos requisitos que foram exigidos nos processos de seleção e contratação do IFMT.

Nesse entendimento, penso que conhecer os contextos em que os professores iniciaram a sua vida material no trabalho docente na Educação Profissional, contribuiu na reflexão dos fatores que impulsionaram a modificação do perfil profissional dos professores que foram selecionados e contratados pelo IFMT - *Campus* Cuiabá em diferentes momentos de sua história.

Historicamente, o corpo docente de professores do IFMT - *Campus Cuiabá* foi formado em diferentes circunstâncias materiais que se configuram em duas formas de entrada na docência, que foram denominadas como sendo a *convite* dos dirigentes da instituição e a outra por *concurso público*.

Dessa forma, as falas dos professores revelaram a existência de critérios distintos para a seleção. No *convite*, a condição para ser convidado se fundamentava em pressupostos sociais e nos conhecimentos técnicos. No *concurso público*, o chamado dos candidatos era público e a regra era única para a seleção de todos os interessados, sendo esta a regra que permanece até o presente.

Nesse contexto, o *convite* para o trabalho docente na Educação Profissional se configurou como uma forma de comunicação profissional em que o diretor das atividades de ensino – *Coronel Octayde* - após *ter conhecimento*, por meio de suas relações de amizade, sobre as referências pessoais e profissionais de um determinado professor, convidava-o para fazer uma entrevista. Por meio desta, buscava verificar as respectivas informações e, quando aprovado, o professor era encaminhado para a contratação.

A entrada por meio do concurso público é uma normatização criada pelo Poder Legislativo e efetivamente aplicado em todos os órgãos públicos que compõe a estrutura administrativa do país. O concurso público é uma regra legal criada para estabelecer um procedimento administrativo geral e tem por objetivo uniformizar o processo de seleção dos profissionais que entraram para a carreira de servidor público.

Nessa perspectiva, passou a ser adotado no IFMT para selecionar os professores interessados em ocupar o cargo de professor efetivo na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. Nesse entendimento, passou a ser utilizado na década de 1980 em substituição ao convite e estabeleceu o procedimento de entrada na docência de todos os professores até o presente.

As formas de entrada na docência na Educação Profissional, por *convite* ou *concurso público*, foram compreendidas considerando-se o contexto histórico em que estas se firmaram como uma condição para a contratação do professor. Assim, a análise do contexto em que as entradas de professores ocorreram foi uma condição que utilizei para entender as mudanças no perfil dos professores da Educação

Profissional, que inicialmente foram considerados como professores que não viam o trabalho docente como uma possibilidade de se constituir em uma carreira profissional.

Entendendo dessa forma, as falas dos professores foram contextualizadas nas condições da vida material que influenciaram as entradas, sugestionaram a escolha profissional pela profissão docente, e ainda, enunciaram a dimensão da docência que justificou a constituição docente pelo trabalho docente. Nesse caminho, as falas dos professores apontaram que, na década de 1980, o processo de seleção de professores para a Educação Profissional era desenvolvido pela diretoria de ensino<sup>45</sup> que trabalhava respaldado pela direção geral<sup>46</sup>.

Em relação aos procedimentos adotados pela diretoria de ensino para selecionar os professores, se verificou que quando a entrada ocorria na forma de *convite*, a iniciativa deste poderia ser proveniente do próprio diretor de ensino ou pela indicação de alguma pessoa do seu conhecimento. Entretanto, ressalto que essa prática era a regra vigente na década de 1980 porque não havia o concurso público como norma instituída legalmente para o ingresso dos professores nas atividades docentes do serviço público. Assim, quem organizava e conduzia o processo de seleção de professor, bem como, decidia sobre as questões de contratação ou demissão dos mesmos era o diretor de ensino.

Nessa situação de seleção, o contexto no qual ocorria a indicação para o trabalho docente na instituição foi explicado pelo professor S3, ao falar que as relações de amizade que existia em Cuiabá, na época de sua contratação, favoreciam a circulação de informações sobre as pessoas que tinham condições pessoais e técnicas para assumir o trabalho de sala de aula, e dessa forma ajudaram no seu encaminhamento à instituição. Ele diz:

**[...] o Coronel é muito amigo do [...]**<sup>47</sup>. E [...] **conversando com o Coronel falou que eu estava aqui, que dava aula de Geometria Descritiva, era arquiteto e tal**, e o Coronel mandou vir aqui. **Eu vim aqui conversar com o Coronel**. Aí o Coronel falou: [...], estamos precisando de professor de desenho. [...] **e eu comecei a dar aula, [...]** Mas, em 82 teve o concurso. [*grifo meu*] Nessa época tinha

<sup>45</sup> Ao longo da tese estarei me referindo ao Coronel Octayde Jorge da Silva apenas como Coronel Octayde como era conhecido e tratado pela comunidade interna e na sociedade cuiabana.

<sup>46</sup> Menciono os nomes do Diretor de Ensino e da Diretora Geral, Coronel Octayde Jorge da Silva e professora Edna Affi porque ambos já faleceram e pela importância dos trabalhos desenvolvidos na instituição e estão presente nas memórias dos professores que conviveram com os mesmos.

<sup>47</sup> Nas narrativas em que o professor entrevistado faz referencia nominal a pessoas faço a opção de preservar oculta tal identidade.

uns 4 ou 5 candidatos eram pessoas importantes na área de engenharia e tal e eu passei em primeiro lugar, porque já tava prático naquele negócio, era a matéria que dava aula a bastante tempo e já dava aula de geometria descritiva. (S3).

Portanto, a fala de S3 apontou que para ser indicado e contratado era importante que quem havia indicado fosse uma pessoa reconhecida na sociedade cuiabana por sua conduta de idoneidade, pois essa condição contribuía na avaliação do diretor de ensino. Mas, esse atributo da pessoa que fez a indicação não excluía o requisito da competência técnica do professor para atender às necessidades dos cursos ofertados na instituição, embora esse perfil do professor tenha sido modificado, juntamente com as transformações institucionais.

O aspecto da competência técnica de determinado professor que correspondia ao perfil exigido para o trabalho docente na Educação Profissional também era veiculado no ambiente social e profissional frequentado pelos professores que compunham a sociedade cuiabana daquela época. Portanto, foi essa relação social que favoreceu ao professor S10 ter conhecimento sobre a necessidade da instituição de contratar um professor na área de conhecimento que trabalha, e assim, buscar preencher essa vaga após o convite do diretor.

Nesse sentido, o professor S3 relatou que quando acontecia a situação de contratação de um professor no momento em que não havia candidatos concorrendo a essa vaga, o processo de seleção se constituía apenas de uma entrevista entre o diretor de ensino e o professor interessado no trabalho docente, para que o mesmo pudesse confirmar as informações pessoais e profissionais do professor. E, quanto ao desenvolvimento do trabalho docente, este era acompanhado pelo diretor de ensino nas situações diárias de trabalho, conforme ele diz:

[...] **apareceu uma vaga na antiga Escola Técnica e existiam poucos professores de química e eu já era conhecido no meio. Então, eu fui convidado para vir dar aula aqui.** Falei na época, **fiz uma entrevista com o Coronel Octayde [grifo meu]** e me lembro muito bem, que ele começou me dando quatro aulas para testar, sabe. Aí, ele falou só tenho quatro aulas se te serve você pega isso aí. E como agente recebia por hora aula, não por período, eu aceitei as quatro, na outra semana já foram dezesseis, no outro semestre já foram trinta e seis. (S10).

Sobre a situação de contratação em que havia mais de um candidato, o professor S9 explicou que a condução do processo de seleção era feita pelo diretor de ensino, que organizava uma banca de avaliação formada por profissionais da instituição, essa era composta por um professor experiente na área em que precisava

da contratação de professor, um pedagogo, que normalmente era exercido pelo próprio diretor de ensino e pela diretora geral. Ele diz:

**[...] a escola estava precisando de professor de topografia e o coronel Octayde havia me falado se eu queria participar de uma seletiva para professor de topografia, no mínimo ele conversou com meus professores e teve a indicação. E eu fui, eu mais seis e banca [grifo meu]** era Edna Affi diretora, Estevam Torquato era professor de biologia e também foi meu professor e também foi diretor, o professor Luciano Prado de Albuquerque que era o *expert* na cadeira aqui na Escola Técnica na época e o coronel Octayde. E eu naquela turma toda ali, **eu me coloquei em primeiro, e eu fiquei, dediquei naquilo que foi proposto [grifo meu].** (S9).

O contexto da vida material do professor que se candidatava a uma vaga para o cargo de professor na Educação Profissional, na década de 1980, é uma dimensão que nas falas dos professores se sobressai em relação à dimensão profissional. Nestas, falas ficou evidenciado que para ser professor do ensino profissional precisava ter o conhecimento técnico, mas para ter aprovação do coronel era fundamental que o professor correspondesse aos padrões de comportamento social admitidos pela sociedade da época.

No entanto, o professor S4 demonstrou que, em alguns casos, o coronel Octayde utilizou como critério da seleção a experiência que o professor possuía na área de conhecimento específica, mas, também considerou a trajetória do professor na instituição no período em que foi aluno. Nesse sentido, o professor destacou que ter uma história institucional como aluno dedicado e dinâmico influenciou na decisão do coronel em lhe escolher. Ele diz:

**[...] foram chamados pela liderança que exerciam, foram chamados pela boa vontade, pelo dinamismo em alguns casos, mas não necessariamente que fossem professores. [grifo meu]** E eu acho que estou nesse caso porque a experiência prática de ter sido pedreiro, de estar em uma família de pedreiro, a prática saltava aos olhos dos colegas e dos professores. (S4).

Quanto à condição para ser convidado, o professor S5 elucida dizendo que ter sido um aluno na instituição com desempenho satisfatório foi um requisito importante na sua seleção. Ele diz:

**[...] Eu já era conhecido aqui na escola porque fui estudante, tinha boas notas, [grifo meu]** não as melhores notas, era um critério. E mexia com teatro, então, o teatro fazia você se comunicar como um todo, com todo mundo, com a direção, com negócio e tal, **então eles já sabiam meu feitio, já sabiam a minha responsabilidade,** já sabiam alguma coisa. **Então, foi mais fácil em aceitar, em vir pra cá. [grifo meu]** (S5).

A fala do professor S6 reproduz de maneira clara a vida material enquanto era um aluno da *Escola Técnica* e onde teve a oportunidade de trabalhar como monitor de seus professores. Ele diz:

[...] **Eu era monitor. Suporte, exatamente.** Nesse tempo de sala de aula eu passei por esse momento. **Eu auxiliava o professor durante as aulas, porque as turmas eram muito grandes.** [*grifo meu*] Quando eu era aluno, principalmente nos últimos semestres. Que a carga horária de disciplina técnica era superior da área humana. (S6).

A fala do professor S1 aproxima o trabalho docente do professor da Educação Profissional ao propósito da preparação do aluno ao exercício da docência enquanto profissão. Ele diz:

[...] **eu tinha uma atividade, eu fui estagiário aqui,** [*grifo meu*] eu fui estagiário desde a época do Coronel Austeu Torquato, então, eu tinha um contato muito próximo com professores e com o grupo diretivo daqui da escola, os dirigentes. **E eu sempre tive um bom desempenho na área de desenho [...] como aluno eu vivenciava, eu ajudava como monitor a tirar dúvida de aluno. Então, isso me ajudou muito a essa transição. Eu percebia que as dificuldades que eu, enquanto aluno tive, e naturalmente eu quis passar isso para os alunos. Eu tirava dúvida, eu dava aula para as turmas que vinham depois, de geometria descritiva** [*grifo meu*]. (S1).

Ao revelar sua vida material no ensino profissional, o professor S1 apresentou uma dimensão do ensino profissional em que a formação para o trabalho docente se configurou, ou seja, as condições materiais em que as práticas de ensino profissional se constituíram em uma preparação do professor para o trabalho docente. Assim, a atividade de ensino conjugada com o trabalho de monitoria foi no ensino profissional uma ação pedagógica que preparou o aluno para posteriormente exercer a docência na Educação Profissional.

Nesse cenário, para compreender a dimensão social e técnica exigida pelo coronel para o exercício do trabalho docente na Educação Profissional, foi importante resgatar o perfil do *coronel Octayde* que conduziu o processo de recrutamento e seleção dos professores na década de 80.

A explicação do professor S9 contribui para um entendimento do processo de contratação de professor, isto ao relatar que o coronel Octayde possuía um comportamento profissional que indicava um amplo conhecimento das questões pedagógicas ao conduzir as dificuldades do trabalho docente no cotidiano escolar. Sua postura em relação ao ensino profissional, de certa forma justificava a confiança

depositada em seu trabalho pela diretora geral que assegurava sua liderança na gestão das questões de ensino. Ele diz:

[...] **O coronel era um homem justo.** [...] Uma pessoa **de uma personalidade muito forte. Um cara autêntico.** [*grifo meu*] E para mim ele foi muito leal, muito leal, leal mesmo, eu sempre procurei corresponder a essa lealdade. (S9).

A fala do professor S9 trouxe o entendimento de que havia uma relação de cooperação e lealdade entre determinados professores, diretores e o coronel Octayde, mas que nessa relação ficava subentendida uma mistura de poder e gratidão. Nesse sentido, as relações de amizade e profissionais que se constituíram durante a gestão do Coronel Octayde criaram um ambiente de trabalho docente em que os valores sociais e culturais que foram alicerçados permaneceram contribuindo na constituição docente pelo trabalho docente que continuou sendo produzido.

Ao se referir à conduta do coronel Octayde, o professor S11 a explicou a partir de sua vida material como aluno da instituição. E diz:

[...] **a escola era extremamente rígida. Mas,** nessa altura **apareceu o coronel Octayde Jorge da Silva** e como bem o título diz **era** um coronel, todo mundo pensava, vão piorar as coisas, mas se deu o contrário a presença de **um homem** assim, **extremamente além de seu tempo.** (choro de emoção de lembrá-lo). [...] Além de seu tempo, porque se observamos que a cultura de época ou da época era extremamente fechada **ele era um homem extremamente aberto.** Evidentemente, que ele era **mais democrático do que gente que hoje se acham democráticos. Então, com ele fomos aprendendo o que é docência. Então, a primeira noção que ele passava era do respeito ao próximo, né. Você só pode fazer para com o aluno, ou com o aluno aquilo que você se permite que façam com você ou para com você. Então, essa lição era salutar. Então, ele colocava regra** desde como você se portar, até que tipo de piada você poderia contar, por exemplo. **Então, ele explicava isso. Ele era um homem muito presente no dia a dia** [*grifo meu*]. (S11).

A fala do professor S11 a respeito da conduta do coronel Octayde apresentou vários aspectos importantes do contexto em que a gestão do coronel esteve inserida. A época em que essa situação ocorreu era um período em que o Estado brasileiro era governado pelo poder das forças militares (década de 70), que instituíam uma forma de governança, então, apontar um coronel democrático nesse período pode ser considerado um avanço para os valores que regulavam a vida material nessa época.

Dessa forma, compreender o respeito ao próximo como um princípio que deve regular a vida humana na relação com o outro, é uma regra de reciprocidade que se aplica em todos os contextos das relações entre as pessoas, independente da época em que se vive ou viveu. Mas, foi destacado pelo professor S11 como algo salutar na

Educação Profissional porque essa regra de convivência foi efetivamente buscada em um tempo histórico em que o poder militar imperava sobre todos os direitos sociais.

De acordo com o professor S11, o poder militar foi personalizado na pessoa do coronel da aeronáutica – Octayde Jorge, pois nessa época havia o entendimento de que tanto os professores quanto os alunos precisavam compreender os valores culturais de hierarquia, respeito, disciplina, obediência, poder e outros que regulavam os limites de atuação dos dirigentes, dos professores, dos alunos e funcionários administrativos. Portanto, aprender e internalizar esses princípios que regem o modelo militar de relação era fundamental para alunos e professores do ensino profissional em Mato Grosso dessa época.

Nesse sentido, o professor S11 entende que o trabalho docente no IFMT permanece alicerçado pelos valores culturais aprendidos pelos professores da época do Coronel, assim são reproduzidos no ensino profissional que está se constituindo. As concepções de trabalho ensinadas pelo coronel Octayde, enquanto exerceu a função de diretor de ensino, foram princípios educativos considerados de grande significado para trabalho docente dos professores que iniciaram a vida material na profissão docente.

Nessa perspectiva, algumas interpretações dos professores quanto à conduta do diretor de ensino com os professores, foi avaliada como bons exemplos que receberam e que deixou marcas significativas na vida daqueles que com ele conviveram.

Em se tratando do acompanhamento do trabalho docente realizado em sala de aula, o professor S9 esclareceu que o próprio coronel Octayde se encarregava dessa ação porque o mesmo fazia o controle, a avaliação e a orientação pedagógica dos professores que na sua perspectiva dela precisava. Ele diz:

[...] Ele chamava o professor para ir na sala dele e fala assim, **professor você não deve portar dessa forma**, assim, assim, assim, assim, o aluno não te vê bem dessa forma. Eu passei na sala de aula o senhor estava sentado na mesa com as duas pernas balançando, isso não é atitude de um professor. **O teu aluno vai ver isso e vai fazer, e você não tem que falar nada pra ele depois, porque você é espelho dele. É isso, foram vários não foi só para um não, foi para vários.** [*grifo meu*] E essas pessoas são eternamente agradecidas. [...] Então, eu aprendi muito com ele. (S9).

Portanto, o controle das atividades de ensino era um aspecto que marcou a gestão do Coronel Octayde, que fazia questão de exercê-lo através do seu modo de conduzir as questões pedagógicas.

O professor S9 explicou que na diretoria de ensino o Coronel Octayde se posicionava diante das questões didático-pedagógicas, juntamente com a pedagoga da época, mas tinha um modo vigilante de agir para ter o controle das pessoas e do trabalho que desenvolviam. Ele diz:

[...] O coronel tinha a capacidade de saber tudo o que acontecia na escola porque ele parava muito pouco no departamento, ele saía e rodava na escola, falava com aluno, com professor, intervinha com os alunos quando eles estavam fora da sala de aula, chamava a atenção de alunos nesse sentido. [...] Então, **você como professor às vezes tem que ser pai, às vezes tem que ser psicólogo e às vezes tem que ser professor mesmo. Você tem que estar ali, foi pago pra aquilo, a tua missão é aquela, trocar um pouco do que você sabe.** [*grifo meu*] Uma coisa que eu sempre trouxe comigo e aprendi com ele também, você nunca diz para ninguém que você sabe tudo e não sabe mesmo, nós não sabemos nada. (S9).

Conforme vários professores mencionaram, o Coronel Octayde possuía um conhecimento de várias áreas científicas, sendo uma qualidade profissional que contribuiu no exercício do controle das atividades de ensino. Essa afirmação foi apontada pelo professor S9 ao falar que quando faltava professor e era necessário manter a organização do trabalho docente no ensino na sala de aula, o coronel assumia a aula em sala de aula. Ele diz:

[...] O coronel Octayde ele era oficial do exército formado no ITA<sup>48</sup>, **ele era engenheiro. E tinha muita coisa pedagógica,** [*grifo meu*] [...] porque ele me falou que ele era membro da Academia Matogrossense de Letras e na academia me parece que eles tiveram alguma coisa na área pedagógica, não sei te dizer o que. O coronel Octayde quando faltava, por exemplo, um professor de química, ele ia na sala e perguntava onde é que vocês pararam? E continuava para os alunos não ficar sem aula, para você ver a sabedoria dele, era algo assim. (S9).

A exigência de competência técnica para o trabalho docente na Educação Profissional ficou evidenciada pelo professor S1, mas sua fala também apontou que a questão financeira, era um fator importante para que o professor <sup>49</sup>assumisse um trabalho na docência. Ele diz:

[...] **eu vou dar aula para me sustentar,** é uma forma. **E acabei ficando, estou aqui a mais de 30 e poucos anos,** mais de 34 anos dando aula. [...] Em 79 eu comecei dar aula, foi mês de agosto, setembro, outubro e novembro, em quatro meses eu comprei um carro corcel 75 com o salário de professor. Entendeu. Isso me motivou muito a permanecer. [...] **A década de 80 quando o Brasil entrou no processo inflacionário muito grande, as pessoas não colocaram a docência como atividade principal. Então, você ia pra docência para completar o salário, pergunte para todos os**

<sup>48</sup> O coronel Octayde Jorge da Silva teve uma formação no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, onde cursou engenharia.

<sup>49</sup> Ao tratar do contexto histórico em que os engenheiros assumiram o trabalho docente passo a chamá-lo de engenheiro – professor porque essa é a ordem em que as profissões passaram a constituir o professor de educação profissional.

**profissionais que são da área técnica. [...] Porque o seguinte, eu só do aula porque eu tenho uma formação de engenheiro.** *[grifo meu]* Entendeu. (S1).

O entendimento do professor S6 caminhou no mesmo sentido ao confirmar a condição salarial como o fator motivador para a entrada na docência na Educação Profissional. Ele diz:

[...] agente sonhava, sonhava muito. Mas **o que menos sonhava era ser o professor**, não! Muitos dos que estiveram aqui nunca sonharam ser professor, não sonhavam em ser professor. **O que animou muito na época era o salário** *[grifo meu]* também. Não é regalia, mas o salário em si era muito bem pago, atrativo tanto nas escolas técnicas e nas universidades federais. (S6).

As ideias dos professores S11 e S6 se complementam no sentido que ambos não sonhavam com a profissão docente, mas o aspecto financeiro da profissão docente na época em que formaram em engenharia influenciou a decisão de assumir o trabalho docente no ensino profissional.

No entanto, o professor S11 articulou o convite ao trabalho docente ao sentido de trabalhar como engenheiro que foi modificado pelas circunstâncias do mercado de trabalho para engenheiro e pela valorização financeira da profissão docente no ensino profissional. Ele diz:

[...] Mas, o que me levou [...] **primeiro eu falei o seguinte: não vou ser professor. Eu vou ser engenheiro.** Aí, a coisa foi assim, a primeira coisa que me enjoou na engenharia, foi que depois que você aprende, por exemplo a calcular, nunca mais muda. [...] porque o conhecimento, esse conhecimento é maduro, como agente fala conhecimento maduro não se muda mais. Hoje, só os sensores. Ajudaram a melhorar e muito, eu trabalho com sensores. **Então, eu pensei comigo, o que, que isso está me ajudando? Não está fazendo eu crescer como pessoa.** Ir lá resolver um problema fica na mesma a vida das pessoas que estão lá, não muda. [...] E essa é uma característica nossa de engenheiro. Da área, porque nós convivemos com a rudeza, o que é rude mesmo. **Então, eu vi que: o que é esse mundo que eu não consigo transformar?** E outra, esse **mundo serve a um capitalismo muito selvagem**, grande parte dos problemas que nós temos hoje nas cidades foram praticados por engenheiros. Ah! se nós temos coisas que não funcionam foram os engenheiros que fizeram. Muitos sabendo que não funcionavam, mas o poder do dinheiro é maior, fizemos vistas grossas e continuou. **Como professor, não. Como professor eu tenho como premissa básica ajudar na transformação da pessoa. Isso é fantástico.** *[grifo meu]*. (S11).

A fala do professor S11 demonstrou que o convite para trabalhar na docência o fez o refletir sobre o sentido do trabalho docente e da profissão de engenheiro, e assim, constatar que na vida material dele o exercício da engenharia não supria o seu desejo de realizar um trabalho – como o docente, que pudesse ajudar a modificar a condição material de existência de alguém – a do aluno. Portanto, a concepção de que o trabalho docente é uma atividade que contribui para transformação na vida material do aluno,

fez com que o professor se constituísse em professor-engenheiro pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Nessa leitura, o contexto da vida material do professor enquanto foi aluno da Educação Profissional na instituição, bem como, outros trabalhos na docência contribuiu de maneira significativa no processo de seleção para docente no IFMT - *Campus* Cuiabá. Essa experiência da vida material também ajudou para o desempenho na prova prática – que era ministrar uma aula - porque o candidato<sup>50</sup> tinha que demonstrar em uma prática a sua aptidão e desenvoltura para o trabalho docente utilizando os recursos didático-pedagógicos em sala de aula ou em laboratório.

Portanto, a vida material do candidato nas atividades de ensino foi avaliada pelo diretor de ensino, que juntamente com a equipe pedagógica realizava o trabalho de selecionar e acompanhar o desempenho didático-pedagógico do professor, pois era de sua competência aprovar ou reprovar o trabalho docente do professor, cabendo também aconselhar, orientar e exigir melhorias nas práticas.

Desse modo, o professor S9 explicou a maneira como o coronel Octayde agia com os professores. Ele diz:

[...] era um **diretor de ensino que fazia um acompanhamento direto do trabalho dos professores em sala de aula e avaliava o desempenho dos mesmos**. [*grifo meu*]. [...] o coronel Octayde era de ficar avaliando o professor, e para verificar ele assistia a aula do professor. Ele era uma pessoa que entendia de física, de química, de matemática, de história e de algumas disciplinas técnicas. (S9).

Ainda no aspecto de acompanhamento do trabalho pedagógico, o professor S10 revela que:

[...] o professor como a maioria era CLT ele era observado, **o coronel assistia a aula do professor**, ele muitas vezes entrou na minha aula, **depois chamava na sala dele pra perguntar sobre o assunto, se ele dominasse tudo...** Agente professor que domina o assunto sabia que as perguntas dele não tinha profundidade também. Ele não dominava com profundidade o assunto, ele dava as lapidadas dele. Mas, **ele fazia isso dentro do conceito dele de bom, o que era bom o que não era bom, ele demitia o professor que ele achava que não era bom. O conceito dele era pontualidade, frequência total, entrega pontual das notas, provas, dos resultados e conteúdo. Tinha a parte de conteúdo que muito bem acompanhado**, [*grifo meu*] se você não cumpria o conteúdo, porque a prova era única, então, todos os professores daquela disciplina tinha que ter cumprido o conteúdo. Todos os professores tinham que sentar para elaborar a prova, e ai daquele que não vinha, tinha que se sujeitar a prova do outro. Não tinha estrutura para acompanhar, então fazia isso. (S10).

---

<sup>50</sup> Nesta afirmação digo candidato porque essa pessoa poderia não ter uma formação específica para a docência, mas uma experiência construída nas atividades de ensino-aprendizagem enquanto era aluno na Escola Industrial de Cuiabá.

Assim, as falas dos professores apresentaram o contexto do trabalho docente, na década de 1980, em que havia uma crise de emprego, pois faltava trabalho para engenheiros e faltavam professores para o trabalho docente, ou seja, sobravam engenheiros e faltavam professores na Educação Profissional de Mato Grosso.

A crise de emprego e a dinâmica do mundo do trabalho encaminham uma solução para a situação da contratação de professores para o trabalho docente na Educação Profissional, cuja solução foi absorver no ensino profissional o excedente de engenheiros que estava desempregado no mercado de trabalho de Cuiabá. Dessa forma, o contexto do mercado de trabalho acabou solucionando um problema específico, que era a dificuldade de encontrar professores capacitados para a docência na Educação Profissional.

Este cenário contribui para a compreensão de que essa situação histórico-social fez surgir a figura do engenheiro-professor, que por uma oportunidade de trabalho em um contexto de crise de emprego na engenharia, adquiriu um trabalho na docência, sendo que este possibilitou a construção do professor-engenheiro, que se constitui pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Nessa perspectiva, o contexto em que o trabalho docente se fez presente na vida material dos professores apontou que a Educação Profissional enquanto modalidade de ensino, que tem como proposta pedagógica a formação do indivíduo para o exercício de atividades produtivas no universo do trabalho, está também preparando possíveis professores pelo trabalho docente que realizam, através das práticas didático-pedagógicas consideradas pelos professores como sendo específicas da formação técnica.

Desse modo, as práticas didático-pedagógicas são consideradas específicas, porque as diferentes formas como o trabalho docente se configurou na Educação Profissional no IFMT - *Campus* Cuiabá são criações e recriações de modelos de aprendizagem que foram voltados para a Educação Profissional.

Nesse sentido, as falas dos professores que foram ex-alunos da Educação Profissional demonstraram que a formação profissional recebida no curso técnico, através do trabalho de monitoria, favoreceu uma preparação para a docência, mesmo que essa atividade tenha sido realizada sem a intenção de ser uma formação para a

docência. Assim, a atividade de ensino conjugada com o trabalho de monitoria foi, na Educação Profissional, uma ação pedagógica que aproximou o aluno das atividades docentes.

Dessa forma, se entende que a preparação para a docência é uma dimensão da aprendizagem técnica que aparece de maneira discreta e despropositada na fala dos professores, que somente se tornou reconhecida, em alguns casos, durante a entrevista, em que o professor ao relembrar parte de sua vida material a refletiu nessa perspectiva.

Desse modo, o sujeito da pesquisa, ao lembrar-se de fatos de sua história, está resgatando o poder de ser no presente, no passado e no futuro. Pelo exercício de rememorar, o sujeito vai tecendo o sentido da história e atribuindo outros significados que possibilitam mudanças em suas práticas futuras.

Nesse sentido, considero importante mencionar que a história da Educação Profissional no Brasil apresenta momentos marcados por contradições e rupturas, onde concepções sobre o trabalho docente foram e são reconstruídas juntamente com as transformações institucionais.

Este estudo se sustentou em um recorte histórico de aproximadamente 40 (quarenta) anos de existência da Educação Profissional Federal em Mato Grosso, que foi delimitado não apenas como um tempo cronológico, mas como um tempo carregado de significados.

Isso significa dizer que o IFMT – *Campus Cuiabá*, ao longo de seus 109 (cento e nove), anos de história passou por transformações tanto de nomenclatura quanto de finalidade, que conseqüentemente ocasionaram uma mudança nas relações de trabalho e no perfil dos professores que passaram a integrar a docência em cada época desses cenários.

Assim, entendo as condições materiais de existência dos professores, do ponto de vista individual e social, como um elemento importante para tecer uma compreensão da constituição do docente pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Na perspectiva de ingresso na docência por meio do Concurso Público, foi regulamentado pela Constituição Federal de 1988, determinou que: “os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os

requisitos estabelecidos em lei”. Dessa forma, o poder público assumiu a responsabilidade pelos atos administrativos realizados na esfera da administração pública direta, indireta ou funcional. Nesse entendimento, determinou que todos os atos públicos, devem obedecer “aos princípios constitucionais de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade.” (CF/1988, artigo 37).

No sentido de regulamentar a forma de ingresso dos servidores públicos na carreira administrativa, em suas diferentes áreas – como a docência – a CF/88 no seu artigo 37, II, estabelece que: “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, [...]”

Diante da norma constitucional (CF/88), os concursos para o ingresso dos professores estabeleceram em *edital público* os requisitos necessários ao cargo<sup>51</sup> de professor de Educação Profissional, como foi demonstrado no Edital 01/91 de 12/09/1991, da Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Nesse respectivo Edital de Concurso Público, ficaram estabelecidas as regras, assim delineadas:

DAS INSCRIÇÕES. 2.3. São condições de inscrição: a) Ser brasileiro nato ou naturalizado e estar comprovadamente em dia com as obrigações eleitorais, para os candidatos de ambos os sexos, e militares para os candidatos do sexo masculino. b) Apresentar *curriculum vitae*, contendo documentos legais que o habilite a lecionar: b.1 - disciplinas de educação geral ou b.2 - disciplina profissionalizantes. 2.4. Os documentos devem ser apresentados em original e cópia. DA ESTRUTURA E REALIZAÇÃO. 3.1. O concurso constituir-se-á de 03 (três) provas:

3.1.1. Prova escrita, de caráter eliminatório, que versará sobre conhecimentos Específicos, da disciplina que pretende lecionar.

3.1.2. Prova de desempenho, a nível de 2º grau, também de caráter eliminatório, que consistirá de uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos, para as disciplinas constantes do anexo deste Edital, perante Banca Examinadora designada pelo Diretor da Escola Técnica Federal de Mato Grosso e destinar-se-á a apurar os conhecimentos e a capacidade didático-pedagógico do candidato.

3.1.2.2. A critério da Banca Examinadora, a aula poderá ser teórica e/ ou prática, se a natureza da disciplina do concurso assim recomendar. 3.1.2.3. Antes do início da Prova de Desempenho Didático, o candidato deverá entregar à Banca Examinadora o seu plano de aula, datilografado em 4 (quatro) vias.

---

<sup>51</sup> Conforme o Edital 01/91 de 12/08/91 o Diretor Geral tornou público que estavam abertas as inscrições no Concurso Público de Provas e Títulos destinados ao provimento de cargos na carreira do Magistério – de 1º e 2º Graus. Conforme foi determinado pela Lei nº 8.112 de 11/12/1990 (Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos da União).

**3.1.2.4. A Banca Examinadora<sup>52</sup> observará, na Prova de Desempenho, os seguintes aspectos:** Planejamento de aula, motivação, desenvolvimento de aula, domínio do assunto, linguagem (clareza, correção e precisão), criticidade, criatividade relacionando os conteúdos e aspectos políticos, econômicos e sociais de acordo com a realidade brasileira, domínio e segurança na apresentação do conteúdo e aproveitamento integral do tempo exigido.

**3.1.3. Prova de Títulos.** Os títulos a serem avaliados deverão ser entregues, em fotocópias, no ato da inscrição, na ETFMT. a) Curso de Pós-Graduação – Nível Mestrado/Doutorado; b) Curso de Especialização; c) Curso de Graduação Superior em Licenciatura Plena e/ ou Esquema I e II; d) Curso de Graduação Superior, de cuja estrutura curricular conste a disciplina em concurso; e) Diploma de Curso Técnico a nível de 2º Grau correlato com a disciplina objeto do concurso; f) Produção Intelectual expressa em Trabalhos Publicados e pertinentes à disciplina que pretende lecionar; g) Atestado de Experiência profissional: Experiência didática.

ANEXO DO EDITAL N° 01/91. Cursos/ áreas e respectivas disciplinas: Ciências (Biologia, Química, Física); Educação Física (Dança e Ginástica Orgânica Feminina); Secretariado ( Dactilografia e Estenografia, Direito Usual, Segurança do Trabalho e Legislação Aplicada); Estudos Sociais (Geografia); Comunicação e Expressão (Inglês, Português); Desenho (Desenho Básico, Técnico e Arquitetônico); Eletrotécnica (Eletricidade Básica/ EME, Eletrônica); Telecomunicações e Eletrônica (Eletrônica Geral, Telefonia e comutação). (EDITAL N° 01/91, CONCURSO PÚBLICO, Cuiabá, 12/08/91).

Da forma como foram apresentados no edital 01/91, os requisitos exigidos para o ingresso no trabalho docente ficaram estabelecidos através de uma norma objetiva e democrática, em que os critérios para a seleção passaram a enfatizar especificamente a capacidade intelectual e técnica do professor para o trabalho docente.

Entendo que a norma Constitucional (CF/88) que se firmou como instrumento universal para a seleção e o ingresso de todos os professores na carreira de servidores públicos do país, veio contribuir para modificar o perfil do professor de Educação Profissional, no sentido de que este ao ingressar na docência através do concurso

---

<sup>52</sup> O Edital 01/91 do Concurso Público de 12/08/91 informou aos candidatos através de um documento emitido pela Diretoria de Ensino – Chefe do Departamento de Pedagogia - os critérios que a Banca Examinadora utilizaria no concurso público de provas e títulos para o magistério de 1º e 2º Graus no que se referiu à prova de desempenho didático. Esse documento informou: 1. Aspectos da elaboração do plano de aula (10 pontos): 1.1. Objetivos; 1.2. Estratégias/conteúdos; 1.3. Avaliação; 1.4. Bibliografia. 2. Aspectos do Desenvolvimento do plano de aula (70 pontos): 2.1. Visão introdutória do assunto (motivação e/ou introdução e/ou contextualização) 2.1.1. Explicitação do objetivo da aula; 2.2. Desenvolvimento do assunto: 2.2.1. Organização Lógica e sequencial do conteúdo; 2.2.2. Conteúdos atualizados e adequados, a nível de 2º Grau; 2.2.3. Relacionamento do conteúdo com situações da vida prática (criticidade e criatividade relacionando os conteúdos a aspectos políticos, econômicos e sociais de acordo com a realidade brasileira); 2.2.4. Abrangência de conteúdo (experiência pessoal e outros); 2.2.5. Domínio e Segurança na apresentação do conteúdo (uso adequado da terminologia e outros); 2.2.6. Postura do professor (naturalidade, fluência, dicção, etc.); 2.3. Conclusão do assunto (20 pontos): 2.3.1. Conclusão da aula propriamente dita; 2.3.2. Término no tempo previsto – 45 minutos; 2.3.4. Avaliação da aprendizagem. (EDITAL 01/01 de 12/08/91).

público, passou a assumir o trabalho docente como profissão, pois desde seu início o trabalho é definido legalmente conforme o cargo que ocupa na estrutura da administração pública.

Essa mudança na forma de ingresso no trabalho docente restringiu ao professor a possibilidade de participação do processo seletivo, caso não estivesse, no período aberto para a inscrição no concurso, em condições de fazer a comprovação documental da qualificação profissional exigida para a inscrição.

Os termos apontados pelo Edital do Concurso 01/91 indicaram que a obrigatoriedade de comprovação das condições técnicas do candidato, passou a garantir, de certa forma, aos candidatos inscritos, a possibilidade de uma igualdade de condições de participação. Desse modo, o convite, por meio de Edital Público assumiu o significado de aviso a todas as pessoas em condições para se candidatar à seleção.

A fala dos professores que participaram dessa forma de seleção indicou que a aplicabilidade da regra do concurso público para a contratação efetiva de professores trouxe um sentido de igualdade de direitos e condições ao ter firmado antecipadamente os requisitos e critérios utilizados na seleção de professores, ou seja, a efetivação no trabalho não dependia da avaliação de uma pessoa específica, mas da capacidade individual de cada professor que se candidatou.

Nesse cenário, o concurso público como regra geral para a seleção e o ingresso no trabalho docente e demais cargos do serviço público no IFMT – *Campus* Cuiabá se tornou uma obrigatoriedade que foi regulamentada pelo Regime Jurídico Único dos servidores público<sup>53</sup>. Para os professores que se encontravam trabalhando no IFMT – *Campus* Cuiabá foi uma possibilidade para se ingressarem como servidores efetivos na carreira docente.

Conforme as falas dos entrevistados, alguns professores participaram das duas formas de seleção, a que se originou pelo convite informal e que insere o professor temporariamente no trabalho docente e a que surgiu pelo convite legal – o concurso público de provas e títulos - que insere o professor efetivamente na carreira. Esses contextos de inserção no trabalho docente uniformizaram os requisitos da formação

---

<sup>53</sup> A Lei 8.112 de 11/12/90 (Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos civis da União, das autarquias, e das Fundações Públicas federais) é a norma que regulamentou de maneira específica o requisito do concurso público para ingresso na docência na educação profissional.

docente, e dessa forma contribuíram para modificar o perfil do professor que se constitui docente pelo trabalho na Educação Profissional.

Nesse sentido, o professor S10 mencionou a época em que o concurso público passou a ser adotado como regra para a seleção de professores, contextualizando a sua condição de efetivação na carreira docente, ao esclarecer que:

[...] **sou da década de 1980** [...] Por quatro anos **tive na condição temporária** [...] **todos nós que não tínhamos tempos, assim como eu, fomos obrigados a fazer o concurso público.** [*grifo meu*]. Aí eu fiz o concurso público e fui aprovado, acho que foi o primeiro concurso público. (S10).

Em sua fala, S10 também revelou que a decisão de fazer o concurso público foi reforçada por sua relação profissional com a instituição, pois já desempenhava um trabalho docente através de contrato temporário e quando surgiu a possibilidade de fazer o concurso público, buscou uma efetivação que o vinculasse permanentemente ao IFMT.

O professor S18 construiu uma relação institucional semelhante à de S10, pois ambos já trabalhavam no IFMT – *Campus* Cuiabá quando a norma do concurso público foi estabelecida como condição para a efetivação na carreira docente no IFMT – *Campus* Cuiabá. Segundo S18, no ano de 1982, o concurso público se tornou uma exigência legal para todos os servidores.

[...] Na verdade eu fiz dois cursos fiz licenciatura porque eu queria fazer biologia [...]. Aí, eu fiz outro vestibular e passei para engenharia florestal porque eu achava que falava de biologia e naquela época era 1975 estava começando a falar de meio ambiente. [...] **Quando eu terminei o curso eu falei e agora onde que eu vou trabalhar,** [...] nessa época abriu o curso de agrimensura lá na escola [...] **uma amiga minha que formou comigo conseguiu entrar na escola técnica só que depois ela conseguiu um inventário no Mato Grosso do Sul [...] você vai lá e eu vou te apresentar para o coronel. Já tinha começado a aula** [...] eu acho que já estava no meio do semestre **e eu comecei a dar aula e eram poucas aulas.** [...] **Mas eu fiquei ali porque era onde eu estava trabalhando.** Aí, eu voltei para terminar a licenciatura que eu tinha começado e abandonado, eu voltei e terminei a licenciatura curta [...] que eu poderia depois de 2 anos optar ou por biologia, química e matemática. [...] Eu entrei **em 82 nessa época teve o primeiro concurso público que eu participei e consegui a vaga pra mim, aí eu fiquei efetiva,** [*grifo meu*] porque lá era assim, renovava se o coronel gostava, e nesse período veio o concurso e eu entrei na escola. (S18).

Nesse caminho, o entendimento de que uma relação profissional com o IFMT – *Campus* Cuiabá despertou o interesse em estabelecer um vínculo de trabalho docente efetivo foi demonstrado na explicação do professor S12, que também passou pelo concurso público. A fala de S12 mostrou que seu interesse em ingressar na instituição, como professor, surgiu quando exercia uma função de servidor administrativo e teve a oportunidade de experienciar a docência na condição de professor substituto. S12

explicitou que o trabalho docente ofereceu mais atratividade profissional que o trabalho administrativo, fato que o levou a realizar um novo concurso para essa função, como diz:

[...] Bom eu fui **aluna aqui na escola**, fiz edificações. Na faculdade, **em função do curso técnico eu fui fazer engenharia civil**. É uma história igual a muitas, né? Na época que eu estava ainda na faculdade, eu fiz **um concurso** que foi um concurso aqui da escola e da universidade. E eu fiz a opção por tenta uma vaga aqui na escola porque eu estudei na escola, gostei de lá, vou fazer um concurso. Ai, **eu entrei aqui como técnico administrativo**. Nesse período que eu estava como técnico administrativo **eu terminei a faculdade e comecei a dar aula como professor substituto** porque quando eu vim [...] já me encaixaram na área de engenharia da escola, e eles também eram professores. Ai, eu pensei comigo, ah, eu vou dar aula, estou numa escola, que futuro eu tenho como administrativo? né. **Quando eu formei, com um ano e meio como administrativo eu cheguei ao topo da carreira**. Ai, eu não tenho mais pra onde ir. [...] **Aí, já estava dando aula como substituta. Comecei a me preparar, e eu falei: não! eu quero ser professora aqui na escola eu não quero ser administrativa. E eu comecei a estudar e assim que surgiu uma vaga do concurso eu fiz o concurso e passei. Nunca tinha passado pela minha cabeça ser professor, começou a passar quando eu vim pra cá trabalhar.** [*grifo meu*]. (S12).

A vida material do professor S13, em relação ao ingresso no trabalho docente por concurso público, surgiu a partir de sua admiração que tinha pelos profissionais que trabalhavam na instituição em sua área de atuação. Portanto, o desejo de se integrar de maneira efetiva a esse grupo de profissionais fez com que buscasse uma preparação para o processo de seleção, pois entendia que dependia exclusivamente de suas próprias condições intelectuais e técnicas.

[...] **Aqui na escola técnica tinha outros papas que foram meus professores e que eu admiro muito**. Era mais na parte técnica [...] vôlei, basquete. Nossos professores atuando aqui também! Então, nossa! **Trabalhar com eles seria assim, fantástico na minha cabeça**. [...] **Ai, eu falei assim, vou tentar, quando tiver concurso eu vou tentar lá. A pessoa que passar vai ter que ser bom porque eu vou estudar**[*grifo meu*]. [...] Eu fiquei uma semana estudando porque era prova prática e teórica. Ai, entramos, na época abriu duas vagas. Ai, entrei na escola briguei um pouco porque eu achava o sistema meio militar aquela coisa da mecanização, do tecnicismo, aquilo foi um choque pra mim porque a minha percepção era outra, mas mesmo assim, eu ficava analisando quem são as pessoas que estão lá, e como, e a história da instituição, né. Mas, aos poucos fomos tentando mudar porque a [...] é uma grande parceira cheia de ideias fomos fazendo coisas juntas [...]. Então, foi uma época feliz porque agente fazia coisas junto. (S13).

A condição de ingresso no trabalho docente do professor S14 demonstrou uma situação que foi o exercício do trabalho docente na condição de contrato temporário, enquanto aguardou os trâmites administrativos de aposentadoria do servidor público que gerou a sua vaga do concurso, e concomitantemente, a finalização do processo de contratação efetiva para o trabalho. O aspecto da realização de um trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá anterior à condição de professor efetivo aparece de maneira recorrente, mas por motivo diferenciado.

[...] **Eu entrei na docência como professor substituto** enquanto aguardava a finalização do processo de aposentadoria do professor que gerou a minha a vaga. Tinha a necessidade e eu entrei como substituto, **o meu concurso foi em 91**, mas a primeira colocada entrou nesse ano e eu fui chamada no semestre seguinte. Mas, eu entrei como professor contratado porque eles **já haviam feito toda a distribuição de aulas para um curso novo**, que hoje é o subsequente para aqueles alunos que já tinham o ensino médio e queriam a parte técnica. **Eles queriam chamar um professor alemão para dar aulas de inglês. Então, o grupo de línguas estrangeiras em peso disse que não, que já havia uma professora aprovada em concurso esperando para ser chamada.** Então, que chamasse o professor. **Aí, eu vim como contratada** [*grifo meu*] e [...] em maio houve uma aposentaria. **Aí que eu assumi como efetiva.** (S14).

O professor S15 indicou que os requisitos exigidos dos candidatos, na época do concurso público do qual participou, foi um aspecto que favoreceu a sua inclusão no processo de seleção, pois naquela época cursava um doutorado, cujo programa de formação dificultava o seu ingresso em outras seleções para o trabalho docente. S15 demonstrou que, no ano de 2008, objetivava um trabalho que lhe ofertasse além do ganho financeiro, a possibilidade de aplicar os seus conhecimentos desenvolvidos no curso de doutorado. Ele diz que:

[...] **Abriu uma vaga aqui no IFMT que exigia só graduação**, naquela época eu estava no meio do curso de doutorado e não queria ficar só com uma bolsa, **queria arrumar uma ocupação profissional que me desse à perspectiva financeira onde eu pudesse aplicar o que eu estava aprendendo.** [*grifo meu*]. Então, eu coloquei na cabeça que a partir do ano tal que foi 2007, que em 2008 eu ia ser aprovado em um concurso público e não sabia qual era, estava disposto a ir para qualquer região do Brasil. (S15).

O ingresso do professor S16 no trabalho docente na Educação Profissional, por meio do concurso público, foi demonstrado em sua fala que surgiu em um período no qual já lecionava no IFMT por meio de contrato temporário. Portanto, S16 apresentou uma situação em que o seu ingresso como professor ocorreu primeiramente por meio do convite e depois se efetivou através do concurso público, pois o concurso se tornou uma exigência legal para todos os professores que também já tinham uma relação profissional com a instituição e desejaram transformá-la em um vínculo efetivo.

[...] **Quando eu estava fazendo engenharia eu comecei a lecionar por necessidade**, eu tive que ter um trabalho pra mim porque a minha origem é humilde. Eu tive e necessidade de buscar um espaço que compatibilizasse a minha necessidade com aquilo que eu estava fazendo. [...] Como a engenharia tomava todo o meu tempo, comecei a dar aula no Estado no noturno, eu fiz um exame de seleção e comecei a lecionar matemática, até porque eu gostava da matemática e estava fazendo engenharia. Nisso após 2 anos no Estado **surgiu uma oportunidade aqui no Instituto.** Então, eu **como ex-aluno o coronel abriu as inscrições e eu vim, e ele me conhecia, até porque ele conhecia agente pelo nome. Ai, ele foi fazer parte dessa seleção e ele me escolheu**, é interessante que eu vim dar aula de química aqui, nem era da matemática, ai eu fiquei dando aula de química uns 15 anos no noturno. [...] E foi passando e **na época coincidiu com o estado precário da engenharia**, muita necessidade, praticamente parou, **estagnou a construção civil, não tinha trabalho para todo mundo na década de 80 e 90** foi um período muito crítico da engenharia. [...] **Como eu já estava aqui já havia feito concurso** [...] Eu fiquei e o período da engenharia não melhorou [...] **eu pedi a dedicação exclusiva, na época eu**

**já havia feito concurso, já era concursado na área da construção civil e tecnologia** [grifo meu] e passei a lecionar mais uns 15 a 20 anos na matemática, deixei a química e fiquei na matemática. (S16).

O professor S17 explicou, em sua fala, que o desejo de trabalhar na docência na área de língua inglesa o levou a buscar uma licenciatura em letras, pois esse era o requisito exigido para a sua participação na seleção de professores através do concurso público. Assim, o requisito apontado pelo professor veio reafirmar o entendimento de que o concurso público estabeleceu para todos os interessados, o critério da formação superior como condição imprescindível para o ingresso no serviço público.

**Eu queria fazer concurso, aí todos os editais de língua inglesa exigia a licenciatura em letras,** então eu nunca conseguia fazer, aí eu disse: **então eu vou ter que fazer letras agora, né.** [grifo meu] Foi quando eu entrei no curso de letras - português e espanhol para ter a licenciatura em letras, eu comecei no Paraná e terminei aqui na UNIVAG [...], mas quando eu fiz a licenciatura teve o concurso aqui para secretariado, mas mesmo assim eu terminei o curso porque eu já tinha o objetivo de um concurso. (S17).

Entender a constituição docente a partir dos contextos em que os professores do IFMT – *Campus* Cuiabá ingressaram na docência na Educação Profissional foi uma maneira encontrada para entender como o processo de seleção contribuiu na construção do modo de ser e fazer pedagógico a docência.

Entendendo dessa forma, porque a análise do processo de seleção de professores por concurso público evidenciou a dualidade entre os professores que trabalham com as disciplinas de educação geral e os professores das disciplinas de educação profissionalizante. Essa dualidade trazida pela Educação Profissional reflete sobre o trabalho docente, ao se pensar que a construção do fazer pedagógico dos professores é concebida nessa perspectiva de dualidade e, portanto, a que se pensar em caminhos que possibilite a construção de espaços para o diálogo<sup>54</sup> pedagógico entre os professores dos núcleos geral e profissional, no sentido de constituírem docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional.

Conforme Arroyo (2011), nas últimas décadas, vários estudos na área trabalho-educação contribuíram para que as teorias pedagógicas redefiniram suas bases teóricas, seus valores e suas práticas pedagógicas e modificassem o trabalho docente, que incorporou novas dimensões do mundo do trabalho e das tecnologias. Trazendo

---

<sup>54</sup> Conforme Zitkoski (2010, p.117), em Freire o diálogo é concebido como um processo dialético-problematizador “em relação à condição humana no mundo”.

essa questão para o trabalho docente na Educação Profissional, entendo que esta modalidade de ensino é um lugar apropriado para o diálogo entre engenheiros, sociólogos, filósofos, advogados, contadores, etc, e professores das letras e das ciências, para juntos, construírem uma proposta pedagógica que atenda às necessidades da Educação Profissional. Segundo Arroyo (2011, p. 141), fazer esse encontro no campo da Educação Profissional “[...] supõe derrubar cercas que isolam as áreas, [...]”, e reconhecer que a produção de um modelo pedagógico articulando diferentes áreas enriquece o trabalho docente na Educação Profissional no sentido multidisciplinar.

A preparação do professor para o concurso público foi compreendida como um espaço de constituição docente e que o professor iniciou a construção do seu modo de assumir a docência como profissão e de dirigir-se à teoria didática para elaborar um modo de fazer o trabalho docente. Nesse sentido, o processo seletivo é um processo educativo que não acontece descolado da construção do trabalho docente, da realidade material do IFMT, da profissão, do tempo e do espaço de socialização.

Nesse caminho, as reflexões apresentadas objetivaram entender à constituição docente que inicia pela construção e apreensão do conhecimento pedagógico na fase do concurso público para ingresso na carreira docente e, posteriormente, se aprofunda pela apreensão dos valores, da cultura, do saber profissional e da identidade, que possibilitam a constituição docente pelo trabalho na Educação Profissional.

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO PELO DOCENTE DO IFMT – *CAMPUS CUIABÁ*

Para explicar a constituição do professor pelo trabalho docente no IFMT foi importante conhecer como a relação de ensino e aprendizagem se estabeleceu com o aluno que foi partícipe dessa construção. Mas, para isso o trabalho docente como princípio educativo foi compreendido como um processo educativo que não aconteceu descolado da escola, do trabalho, da cultura, dos tempos e espaços de socialização.

Contudo, as narrativas dos professores demonstraram que há características nos alunos, tais como: singularidade, heterogeneidade, sonhos, que impossibilitam qualquer tipo de racionalidade no sentido de defini-los como alunos da Educação Profissional.

Assim, o recorte produzido a partir do trabalho docente buscou a dimensão formadora ou deformadora que o processo de constituição docente pode informar. Nesse caminho, conforme Arroyo (2011, p.145), orientou que uma leitura dessa realidade ajuda “[...] a melhor entender a formação humana, a construção e apreensão do conhecimento, dos valores, da cultura, do saber, das identidades e diversidades”, para pensar sobre os vínculos entre educação, trabalho e profissão.

Então, uma compreensão de como o professor se constituiu docente na relação com o aluno foi investigada a partir das concepções de aluno que o professor elaborou pelo trabalho docente. Entretanto, a concepção de aluno produzida pelo trabalho docente foi desenvolvida considerando que o contingente de jovens que integram a Educação Profissional se diferencia “[...] por condições de existência e de perspectivas de futuro.” (MACHADO, 2010, p.36).

Nesse entendimento, a articulação entre o trabalho docente e a concepção de aluno se apoiou no conceito de *trabalho docente como práxis humana*, ou seja, como um conjunto de ações pedagógicas, técnicas, materiais e espirituais que o professor desenvolveu, enquanto indivíduo e humanidade, junto ao aluno “[...] para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência.” (MACHADO, 2007, p.39).

Partindo dessa concepção, a leitura sobre o trabalho docente que foi construído com o aluno considerou o compromisso do professor em desenvolver um trabalho docente que forme o aluno com autonomia intelectual e ética para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas.

Nesse caminho, as condições materiais nas quais os professores se relacionaram com os alunos e construíram um modo pedagógico de fazer o trabalho docente, indicaram que o ensino profissional em Mato Grosso foi constituído por muitas faces de várias idades e níveis de formação, sendo predominante a presença de jovens com idade a partir de 12 anos até adultos caracterizados como pessoas que já concluíram o ensino superior.

Ao se referir à concepção que tem desses *jovens alunos*, o professor<sup>55</sup> S11 fez uma comparação com o tempo em que também era jovem (aluno) e apesar de passado muito tempo, acredita que sonhava os mesmos sonhos dos alunos que ingressaram na Educação Profissional atualmente. Ele diz:

[...] vamos falar por modalidades. No ensino médio que se pode comparar nós verificamos que **continua a mesma coisa**. [...] Com relação ao ensino médio eu acho que é a mesma coisa da minha época. **São jovens**, eu olho pra eles eu sinto que eu vivi aquilo ali. **Eu fui um deles, entendeu. É do mesmo jeito**. [*grifo meu*]. (S11)

O professor S2 acrescentou que a realidade atual do ensino é bem diferente do tempo citado anteriormente, pois existem na instituição alunos com perfis diferenciados estudando nos cursos do ensino médio técnico e do ensino superior, sendo esse fato uma justificativa para voltar a existir uma orientação específica aos professores para que esses possam lidar melhor com as questões didático-pedagógicas em diferentes níveis e modalidades de ensino, como ele diz:

[...] Acho que a escola tem pecado muito nesse sentido. Fazer o quê. Acho que **tem que ter o fortalecimento dessa parte pedagógica**. Eu lembro que na época tinha o departamento de ensino e o departamento pedagógico. Hoje não tem mais, só tem o departamento de ensino. E isso aqui pegou tudo. Acho que deveria ter, dar uma ênfase maior na parte pedagógica até porque a gente trabalha com criança de 12, 13 anos. O foco daqui é pequeno. **O maior número de aluno que tem nessa escola, nessa instituição é aluno de 13, 14 anos**. Os alunos que vem assistir aula no primeiro ano, são alunos que tinha 12, 13 anos. Então, é outra realidade. **Não dá pra você trabalhar igual você trabalha no técnico, no subsequente ou nível superior**. (S2). [*grifo meu*].

O professor S4 abordou a idade cronológica em outra dimensão, a da maturidade, ao dizer que há uma presença significativa de alunos com formação superior nos cursos técnicos de nível médio, ou seja, nessa fase da vida ele pressupõe que o aluno tenha maturidade para saber o que deseja profissionalmente. Nesta situação o professor entendeu a presença desses alunos como a realização do sonho de obter uma formação técnica em uma área vocacionada, como diz:

[...] Porque que um arquiteto, um advogado, um engenheiro vem fazer um curso aqui no Instituto? Porque que eu tenho alunos no curso de edificações que são arquitetos e engenheiros? Porque que eu tenho no curso de secretariado um advogado na cadeira? Um contador, um administrador? O que, que essas pessoas não encontraram na sua formação universitária? **Não encontraram prática profissional**. Como muito provavelmente as suas capacidades inatas estão mais relacionadas à prática profissional, penso que **25% dos estudantes que vieram para os institutos são profissionais já graduados**. (S4). [*grifo meu*].

---

<sup>55</sup> Os professores que foram sujeitos da pesquisa serão identificados com a nomenclatura S1, S2, S3, ... e seguintes, pois esse foi o procedimento utilizado para manter o sigilo da identidade dos mesmos.

Nessa interpretação, o professor S5 complementou afirmando que o aluno vem para a Educação Profissional realizar o desejo de fazer uma formação focada na experiência prática, que se constitui como base para os processos de ensino-aprendizagem nesse tipo de ensino. E fala:

[...] O aluno, ele quer fazer, **ele quer fazer, ele quer experimento, ele quer experiência.** (S5). [*grifo meu*].

O professor S7 tem a mesma compreensão do professor S5 e acrescenta enfatizando que muitos alunos que buscaram a formação profissional já possuem um conhecimento empírico na área, mas fazem o curso técnico porque precisaram aprimorá-lo por meio de uma sistematização acadêmica. Segundo S7 o aluno já construiu um conhecimento pela experiência de fazer o trabalho profissional. E continua seu discurso dizendo que:

[...] a grande maioria que procura uma educação profissional, ela **já tem um conhecimento, ele já aprendeu ali, já aprendeu sozinho.** No mínimo ele é curioso. Isso, **ele só quer sistematizar,** [*grifo meu*] ele só vai à academia porque todo mundo diz pra ele que ali ele vai aprender alguma coisa, ele vai. (S7).

Dando continuidade no pensamento da maturidade dos alunos que buscaram uma formação profissional, o professor S4 explicou que trabalha a pesquisa de maneira integrada com alunos em diferentes níveis de formação profissional e que esta condição formativa de cada aluno que integrou o projeto não é um impedimento para que cada um obtenha o aprendizado necessário a sua etapa da formação, porém, essa dinâmica trouxe um ganho a todos os envolvidos no processo, que foi a compreensão da totalidade do contexto estudado. E fala:

[...] projetos de pesquisa, envolvendo os alunos do curso de pedreiro, de qualificação, envolvendo **alunos dos cursos técnicos, envolvendo alunos de mestrado, de tecnologia, e até alunos de doutorado, num mesmo projeto.** E o que, que tinha de comum entre eles? **Uma prática profissional guiando o projeto de pesquisa tem uma resposta concreta a dar a sociedade** essa resposta concreta vem quando um pedreiro que participa da construção de um protótipo, como aluno do curso de pedreiro ele está aprendendo concretamente porque ele faz o protótipo. O aluno do curso técnico ele aprende concretamente porque ele conduz a construção do protótipo, claro com um olhar um pouquinho diferente do tradicional porque ele está ali tirando informações científicas que vão embasar uma dissertação um mestrado, uma tese de doutorado, um artigo científico, mas, sobretudo, **todos eles estão trabalhando com um objeto concreto, nenhum deles trabalha com um objeto puramente conceitual.** (S4). [*grifo meu*].

As diferenças na formação dos alunos que integraram os cursos técnicos foram apontado pelo professor S2 para caracterizar que na modalidade formativa de pós-médio se encontra o aluno que já cursou o ensino médio, mas vem buscar uma

formação técnica. Para o professor, o aluno do pós-médio é diferente em relação aos demais alunos, porque o curso técnico é assumido como uma formação profissional que irá garantir o exercício de uma profissão e como tal, significa uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho e de obtenção de melhores condições para viver. Ele acrescenta:

[...] Eu converso muito com eles nos primeiros dias de aula e percebo que **todos eles querem buscar uma profissão. Querem ter assim, condições melhores na vida. E eles acreditam que o ensino profissionalizante possibilita isso.** *[grifo meu]*. [...] O aluno que vem pra escola hoje ele vem mais com título<sup>56</sup>, não sei se é estudar pra trabalhar, porque são muitos que já tem ensino médio. Então, eles vêm normalmente em busca de profissão. Melhorar as condições de vida dele aí fora, né. Acho que percebeu que existe emprego pra muita gente, porém nem todo mundo tá qualificado pra isso. Então, a maioria deles já trabalha. É uma realidade diferente. (S2).

O professor S1, também compreendeu que o aluno do ensino profissional de nível médio está buscando uma profissão que lhe possibilite uma vida com melhores condições, fazendo uma analogia com o tempo em que foi aluno e teve o mesmo objetivo daqueles que são seus alunos. Mas, destacou que todos os alunos, inclusive ele próprio, projetaram a continuidade de sua formação no ensino superior e o instituto proporcionou uma preparação para a realização desse sonho.

[...] na cabeça do jovem que entra, é preparar-se para uma universidade, ainda é. **Ele vem buscar um espaço melhor para ir, lá, na frente. Ele prosseguir.** *[grifo meu]*. [...] Eu acho assim, a mesma cabeça do aluno de minha época e de agora não muda, ele quer uma boa preparação. (S1).

Os pensamentos dos professores S1, S2, S4, S5, S11 no seu conjunto, expressam uma compreensão sobre como o trabalho docente deve ser desenvolvido com os alunos, e nesse aspecto sinalizam que há na Educação Profissional dois perfis de alunos quanto à capacidade de acompanhar os processos de ensino e aprendizagem da formação profissional. Assim, existem alunos que apresentam uma base de conhecimentos gerais que facilitam o desenvolvimento das propostas formativas dos cursos e há os alunos com pequena ou pouca base de conhecimentos gerais construídos, o que dificulta o seu desempenho nas propostas formativas dos cursos técnicos.

A questão da dificuldade do aluno para acompanhar as propostas formativas da Educação Profissional foi apresentada por vários professores, os quais atribuíram essa

---

<sup>56</sup> O título a que o professor está se referindo é a certificação do ensino médio, pois esse aluno vem fazer o curso técnico na modalidade pós-médio que é dirigida para os alunos que possuem o segundo grau completo.

situação à deficiência do ensino fundamental que não desenvolveu nos alunos uma base geral de conhecimentos para que os mesmos pudessem dar sequência nos estudos. Esse quadro se refletiu no desempenho obtido pelos alunos nos diferentes níveis de aproveitamento no ensino – Médio ou Superior e nas distintas modalidades – ensino médio, ensino pós-médio, Proeja e Tecnólogo.

Sobre esse assunto, Kuenzer (2007) ressalta que historicamente a Educação Profissional foi caracterizada pela heterogeneidade em todos os aspectos, inclusive quanto às diferenças e desigualdades dos alunos. Dessa forma, a análise do desempenho do aluno demanda que os professores considerem que as diferenças ou preferências dos alunos existem em face tanto das limitações de conhecimento, quanto de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência.

Nesse sentido, o professor precisa adotar um modelo pedagógico de trabalho que considere esse aspecto da formação do aluno, para que o mesmo consiga relacionar os conhecimentos profissionais com diferentes campos do conhecimento, inclusive, com a própria realidade do trabalho que porventura conheceu e exerceu precocemente, de modo a superar suas dificuldades formativas.

Na sequência, dessa compreensão foram apresentadas as interpretações dos professores que trouxeram os aspectos positivos do ensino fundamental do aluno que buscou a Educação Profissional. Nesse sentido, o professor S1 mencionou que no ensino médio técnico, na modalidade integrada, há uma predominância de alunos que estudou na rede pública de ensino, e neste caso, os alunos conseguem obter um elevado desempenho no processo seletivo e nas disciplinas técnicas. Ele diz:

[...] **o aluno integrado** que vem fazer edificações **é um aluno muito mais preparado para acompanhar**. [*grifo meu*]. O aluno do integrado que estuda durante o dia [...] são os melhores alunos que saem da rede pública, vem par cá. (S1).

O professor afirmou ainda que teve a oportunidade de defender o seu entendimento em uma reunião com autoridades do Ministério da Educação em que se discutiu a possibilidade de criar mecanismos para favorecer o ingresso de alunos participantes das olímpicas de matemática.

[...] Eu falei uma vez dentro do Ministério da Educação em uma reunião com o ministro e o professor que cuidava da olimpíada de matemática. [...] Ele queria que nos processos de recolhimento de alunos, privilegiasse os alunos que saem muito bem na olimpíada de matemática, eu disse que: [...] **o aluno que tem bom desempenho em matemática é um aluno que tem desempenho médio pra cima em língua**

portuguesa. **É um aluno que já entra naturalmente na nossa escola.** [*grifo meu*]. Isso é realidade. (S1).

Nesse sentido, o professor S1 indicou que é uma das responsabilidades dos professores conduzir uma formação que efetivamente contribua para o crescimento intelectual do aluno. Porém, distinguiu o aluno do ensino técnico na modalidade pós-médio do Proeja considerando o tempo que cada professor tem para se dedicar ao ensino desses alunos, pois para o professor o aluno que se afastou do ensino durante algum tempo têm dificuldade para acompanhar do ensino profissional, como se observa:

[...] O aluno do integrado que estuda durante o dia. [...] o nosso aluno, se a escola não atrapalhar já está de bom tamanho. A seleção que é feita, e se tivermos professores que façam um trabalho de dia a dia, já é uma grande conquista, nós não podemos estragar esse aluno. Porque **é um aluno que vem uma qualidade melhor. É diferente do aluno que parou muito tempo de estudar. Vem fazer um curso técnico subsequente, ou vem fazer o proeja, entendeu.** (S1). [*grifo meu*].

A percepção do professor S1 em relação a melhor formação do aluno do ensino médio também foi percebida pelo professor S2, ao dizer que por meio dos conteúdos técnicos com os quais trabalha percebe que o aluno do ensino médio técnico, tanto na modalidade integrado quanto na modalidade subsequente, tem grande facilidade para acompanhar a aprendizagem e fazer trocas de experiências da realidade material do trabalho técnico:

[...] To trabalhando com uma turma de **aluno que já tem ensino médio, já a realidade é diferente.** [...] Procuo trazer exemplos que vão usar na prática. Tenho uma certa facilidade também pelo fato de ser engenheiro. Sei realmente o que ele vai necessitar lá. Então, **isso facilita essa troca de experiência.** (S2). [*grifo meu*].

O contexto de troca de experiência entre professor e aluno foi esclarecido na visão do professor S8 ao mencionar que encontrou um perfil de aluno que vive conectado a ambientes tecnológicos onde as informações são geradas e circulam rapidamente como no ensino a distância, e que normalmente esse aluno está realizando outras formas de estudo concomitantemente.

Assim, a modalidade de ensino à distancia surgiu como um mecanismo de aceleração da aprendizagem ou até mesmo da formação profissional. Ele diz:

[...] nós estamos vivendo hoje, um mundo flesch, rápido. [...] Onde **nosso aluno, ele entra na sala de aula, ele tá fazendo um cursinho de EAD à distância a respeito daquele assunto,** que às vezes o professor nem teve o preparo. **Ele tá pesquisando na internet** [*grifo meu*] coisa que o professor às

vezes não tá acostumado a fazer, ir lá ver o que ele tá dando de aula, o que tem lá pra oferecer para o aluno dele. (S8).

Ainda nesse contexto da qualificação do aluno que cursou a Educação Profissional, o professor S11 mencionou que observou os processos de seleção a uma vaga de emprego, em que havia alunos ou ex-alunos do ensino profissional, e verificou que o desempenho desses estudantes foi acima da maioria dos participantes. Confirmou assim, a percepção dos demais professores de que os alunos do ensino técnico de nível médio tem um melhor desempenho em seus processos de aprendizagem, condição que lhes confere melhores possibilidades de inserção no trabalho. Ele diz:

**[...] quando um aluno nosso encara qualquer tipo de concurso lá fora, ele tem um grande desempenho, [...] porque ele aprendeu a unir vários conhecimentos, porque não é possível fazer prática sem conhecimentos adjacentes, fazer transposições, sem fazer inter-relações, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, não é possível agregar. [grifo meu].** Não é necessário ficar agregando professor de matemática com o professor de português para fazer transdisciplinaridade, não na própria aula, pela própria ementa que você está tratando os objetivos que leva isso. (S11).

Na sequência das interpretações dos professores S1, S2, S8, S11, a questão de qualificar positivamente a Educação Profissional pelo desempenho dos alunos e ex-alunos nos concursos públicos foi observada por Kuenzer (2007, p. 43) ao destacar que “[...] o ensino médio no Brasil tem exercido a função de referendar a inclusão dos incluídos justificada pelos resultados escolares.” Assim, os resultados positivos dos concursos públicos associados ao ensino profissional do IFMT – *Campus* Cuiabá revelam não por coincidência, que os alunos *incluídos* são os que obtiveram melhor desempenho nos conteúdos escolares, se comunicaram com facilidade, assimilaram condutas mais adequadas à disciplina escolar, produtiva e social.

Essa análise mostrou que o IFMT – *Campus* Cuiabá é um espaço social que por natureza é formado por professores com ideias divergentes sobre as múltiplas questões que são inerentes ao trabalho docente, portanto, essas interpretações contrárias ou contraditórias dos professores servem para enriquecer os debates sobre o trabalho docente.

Nesse sentido, o êxito obtido pelos alunos e ex-alunos nos concursos públicos e que foi associado à Educação profissional reforçam o que foi afirmado por Machado (2006) ao dizer que o conjunto de ações pedagógicas, técnicas, materiais e espirituais

que o professor desenvolveu, enquanto indivíduo e humanidade, junto ao aluno são capazes de “[...] transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência.” (MACHADO, 2007, p.39).

Dessa forma, Arroyo (2010, p.145) orienta que “[...] prestar atenção a esse tecido social em que os indivíduos se formam ou deformam, nos leva a uma visão mais rica e mais integrada do ser humano, de sua formação e da Educação”, nesta análise a Educação Profissional.

Nesse caminho de análise das compreensões dos professores na perspectiva da relação entre o trabalho docente e o aluno, há interpretações que apontam os contextos em que as dificuldades de aprendizagem se destacam.

Conforme o professor S2 a *escola*, porque ainda não assimilou a mudança para IFMT – *Campus* Cuiabá, em que ele trabalhou no passado não existe mais, e atribui essa realidade material à mudança que realizou no modelo pedagógico que utiliza para trabalhar com os alunos que estão chegando ao IFMT – *Campus* Cuiabá, pois esses apresentam dificuldade de aprendizagem nas disciplinas do ensino profissional.

Esta afirmação do professor S2 indicou que uma parcela dos alunos que chegam à Educação Profissional está encontrando grande dificuldade para acompanhar o ensino profissional. Essa realidade material no IFMT – *Campus* Cuiabá tem motivado uma reflexão nos professores sobre o modelo pedagógico que utilizam no trabalho docente. E em algumas situações contribuído para o rompimento com o modelo pedagógico taylorista/fordista que fundamentou o ensino profissional e avançado para um modelo pedagógico emancipatório.

Essa condição material do trabalhado docente contribui para a compreensão de que os professores se constituem pelo trabalho docente ao construir saberes profissionais que os auxilie a reconstruir os modos de fazer a docência. Mas, também indicam que existe a necessidade de uma formação de professor de Educação Profissional.

O professor S2 definiu o aluno com dificuldade para se desenvolver no ensino profissional como sendo um aluno precário, pois apresenta pouca base de conhecimentos construídos no ensino fundamental, o que tem contribuído para o seu

baixo desempenho, conforme o que é requerido pelos padrões pré-estabelecidos historicamente nessa modalidade de ensino. Portanto, para o professor S2 a Educação Profissional ofertada para esse aluno com dificuldade deve ser em um nível de conhecimentos abaixo do que é ofertado para o aluno com desempenho satisfatório, ou seja, *para cumprir os objetivos da disciplina se faz uma diminuição do nível de aprofundamento dos conhecimentos para que o aluno consiga acompanhar o ensino.*

Esse entendimento se aproxima da afirmação de Kuenzer (2005) sobre a inclusão excludente, a qual na Educação Profissional se apresenta na forma de um ensino precarizado, pois o modelo pedagógico adotado para o trabalho docente não contribui para que o aluno com dificuldade possa avançar na aprendizagem e na construção de conhecimento. Nessa dimensão o trabalho docente tem reforçado a condição de inclusão excludente a que está sujeito o aluno, ao receber um ensino precarizado na Educação Profissional.

Para o professor S2 esse modelo pedagógico que é adotado por alguns professores significa nivelar o ensino profissional por baixo, na medida da capacidade do aluno, ou seja, se perdeu a qualidade do ensino ao diminuir o nível de exigência do ensino profissional. Nesse contexto o professor passou a ensinar menos conteúdo conforme a demanda do aluno, mas para o professor não significou que o trabalho docente tenha diminuído em virtude dessa situação.

Nesse entendimento, o professor S2 apontou para o fato de que muitas questões didático-pedagógicas do trabalho docente precisariam ser revisadas, adequadas, replanejadas, porque no IFMT – *Campus* Cuiabá há uma heterogeneidade de alunos com diferentes condições de formação. Conforme S2 refletir sobre as questões pedagógicas é uma condição necessária para que a escola, como ele mesmo diz, juntamente com seus professores consigam atender às finalidades da Educação Profissional na configuração de Instituto Federal. Ele diz:

[...] A escola pra mim não é mais escola, ela caiu muito o nível. Ela caiu muito o nível. Não tem mais o nível que tinha. **O aluno que ao menos tem ensino médio tão chegando aqui** com uma situação muito precária. **Sem base total.** Então, você tem que trabalhar de acordo das realidades que você está vendo. Não tem como. A minha aula de hoje não é uma aula que eu dei, não é uma aula que eu dei no mesmo nível de aprofundamento, é bem mais simples hoje, **o aluno não acompanha.** Aqueles alunos que agente tinha aqui que pensava, estudava. É totalmente diferente hoje. Então, algumas coisas que contribuiu pra isso. Acho que escola tem que ser tratada como escola com o nível de aluno que a gente tem. Ai, eu penso, por exemplo, não dá pra você tratar no mesmo dia de hoje. É que misturou, você tem

subsequente, proeja, nível superior. **Virou uma confusão, é que está sendo tratado é como se todo mundo fosse do mesmo nível.** (S2). [*grifo meu*].

Esse contexto apresentado pelo professor S2 demonstra que no IFMT – *Campus* Cuiabá existem concepções divergentes e contraditórias sobre os modelos pedagógicos que devem ser utilizados na Educação profissional, considerando as condições materiais de formação do aluno. Retomando o pensamento de Gramsci (2006) no IFMT – *Campus* Cuiabá existe os intelectuais tradicionais que permanecem entendendo que o modelo pedagógico taylorista/fordista é o que responde as necessidade do trabalho docente, e o intelectuais orgânicos que rompem com essa perspectiva de trabalho docente construindo novos caminhos para a docência na Educação Profissional.

O entendimento de alguns professores de que o aluno do ensino técnico de nível médio tem chegado com uma formação deficiente nas séries iniciais foi uma constatação também apontada pelo professor S3, que explicou que não tem desenvolvido em profundidade os conteúdos da disciplina técnica que leciona porque o aluno não construiu uma base geral de conhecimentos que lhe possibilite acompanhar de modo satisfatório o desenvolvimento das atividades propostas. Assim, o professor disse que foi obrigado a diminuir o nível de profundidade ou exigência na disciplina para que o aluno entenda a sua linguagem técnica. Ele diz:

[...] E **são pessoas** que você vê, [...] **são realidades diferentes** que você tem que fazer no nível, pegar um nível médio assim, **não pode aprofundar muito e nem muito superficial. Vai pegar um nível médio que todo mundo entenda** [*grifo meu*] essa tua linguagem, que traga esse conhecimento para todo mundo. Que são muito diferentes as realidades de cada um deles. O professor [...] tem que ter um conhecimento prático, um conhecimento didático. Tem que saber se comunicar pra poder trazer esse negócio para o aluno. (S3).

O professor S7 relata que o IFMT – *Campus* Cuiabá tem falhado na formação ofertada para os alunos do ensino médio, pois o mesmo aluno que cursou o ensino médio na instituição e depois voltou para fazer o curso técnico na modalidade pós-médio está com deficiência nos conhecimentos básicos dessa formação. Conforme o professor S7 este aluno, da instituição não conseguiu reconhecer os conteúdos que foram estudados no ensino médio e que voltaram no ensino técnico com maior profundidade.

Essa situação refletida pelo professor S7 é recorrente na fala do professor S2 quando menciona que o aluno chega ao IFMT – *Campus* Cuiabá com pouca base de conhecimentos construídos no ensino fundamental. No entanto, o professor S7 está analisando uma condição formativa de um aluno que faz o ensino médio técnico na modalidade pós-médio ou subsequente, o que significa que esse aluno cursou o ensino médio no IFMT – *Campus* Cuiabá, e agora faz somente a formação profissional. Situação essa que evidencia a inclusão excludente apontada por Kuenzer (2005), pois ao desconhecer os conteúdos já estudados está demonstrando o ensino que, recebido no IFMT – *Campus* Cuiabá, foi nivelado por baixo, conforme mencionou S2. Ele diz:

[...] eu fui olhar qual que era a física que eles estavam estudando lá, [...] Mecânica, mas o **aluno fez segundo grau lá na escola, estudou, fez subsequente aqui também teve essa física, e fazendo segundo grau agora e continua sem saber**. Achando que tá e o pior, achando que ele está estudando, e nem reconhece o conteúdo. **Achando que está estudando uma coisa, uma novidade, que veio não sei da onde**, que aquele livro pesado de universidade. **Então, nem identificar o que está estudando, digo nem saber, saber é uma coisa, sabia e podia ter esquecido que se esquece, mas nem isso ele conseguiu identificar. É aluno bom**. [*grifo meu*] Em outras coisas. São alunos muito bons. Ótimos pesquisadores, alunos dinâmicos, participativos. (S7).

Sabe-se que a criação da uma Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica possibilitou que os Institutos Federais fossem implantados em algumas cidades polos desse ensino, no interior do estado de Mato de Grosso para atender aos estudantes de determinadas regiões.

Assim, o objetivo foi aproximar a Educação Profissional do aluno que vive em cidades do interior do estado, e não possui condições de obter esse tipo de formação na capital. No entanto, foi explicado pelo professor S8 que a realidade que é verificada quanto aos alunos dessas regiões é um quadro de deficiência em se tratando da base de conhecimentos específicos das séries iniciais da formação, ou seja, o aluno que buscou ingressar na Educação Profissional não conseguiu atingir o nível mínimo de conhecimentos necessários para essa finalidade.

O professor S8 descreveu que para atender à necessidade de formação do aluno das cidades polos no interior do Estado o IFMT implantou uma seleção específica nessas cidades, e ainda, implantou um sistema de ensino para reforçar os conhecimentos do ensino fundamental junto com a formação técnica, para que esses alunos aprovados na seleção tenham condições de dar continuidade na sua formação Profissional. Ele diz:

[...] eu vou colocar a minha concepção de interior, como dirigente, como professor. Eles tem um tal de curso ciclado, formação ciclada, onde se está perdendo gerações, que **chegam no ensino médio, sem saber escrever, não sabe tabuada, entra no nosso instituto e nós temos que fazer a recuperação dele**, e no processo básico de melhoramento da formação que ele não tem. E que é mais uma missão que agente tá trazendo da questão social que tá vindo lá do ensino básico. Ou um problemão pra nós, **no interior o aluno não consegue acessar os cursos, essa prova que é dada aqui na capital que é a mesmo para interior, inclusive vai diferenciar as provas agora, provoca um funil na seleção porque ele não é nem aprovado lá, a linha de corte põem ele pra fora**. Ah, vamos classificar, aí **ele entra pra dentro da escola e evade porque ele não consegue acompanhar o curso profissional**, [grifo meu] você entendeu? (S8).

Conforme o professor S5 os alunos com quem trabalhou precisaram de um sentido para que pudessem se sentir motivados a estudar, pois chegaram desmotivados e sem interesse em construir conhecimentos. Ele diz:

[...] **os alunos de agora, os alunos são desmotivados**, os alunos tem que sair do comodismo, ele tem que desenferrujar o pensamento dele. [...] Eles sentem muita dificuldade porque o português pra eles são falhos. **Ele não consegue expressar o que ele fala no que ele escreve**, [grifo meu] né. Então, eles sentem essa dificuldade. Isso em todos os cursos. (S5).

Em uma interpretação que apontou caminhos para a motivação do aluno o professor S4 lembrou que foi atribuído aos Institutos Federais no momento de sua criação o dever de ofertar um ensino que incentivasse a inovação a partir de experiências práticas que tivessem uma aplicabilidade imediata no mundo de trabalho. Ele diz:

[...] na criação dos Institutos está lá na lei, a pesquisa deve ser prática. [...] Então, não basta eu pesquisar eu tenho que fazer uma pesquisa prática para, além disso, a minha pesquisa precisa gerar inovação, ou seja, o procedimento que eu gerei aqui tem que ser comercialmente importante. Isto caracteriza a educação profissional. Tanto do ponto de vista do docente quanto do ponto de vista do estudante, se **o estudante vem aqui** e não encontra **esta prática, esta vivência**, ele não encontrou o que procurava porque ele estava procurando aqui **se inserir no mundo do trabalho**. (S4). [grifo meu].

Nesse caminho, S4 complementou seu pensamento afirmando que cabe aos Institutos Federais por natureza e atribuição ofertar um ensino profissional abrangente no sentido conceitual, prático e operacional para que esse aluno encontre um sentido na formação que veio receber. Ele diz:

[...] Diferentemente de quem vai para uma universidade que **está buscando uma formação científica, cultural muito mais ampla, muito mais profunda no sentido conceitual**. [grifo meu] Mesmo pensando assim, na estreiteza do tempo, por exemplo, o bacharel, o conselheiro, o cara que enxerga o todo, mas não desce, no operacional. Eu acho que essa é a grande diferença, o que separa o Instituto da Universidade, é o que separa o professor de educação profissional, do professor de educação básica, do professor de educação superior e o aluno também. (S4).

Na sequência das falas dos professores foi apresentada uma compreensão sobre o trabalho docente desenvolvido com os alunos que integram as turmas do ensino médio técnico nas modalidades integrado, pós-médio e subsequente.

Conforme Machado (2010) afirma as colocações feitas confirmam que para se entender o trabalho docente a partir das concepções do professor sobre o aluno, especificamente do ensino médio, é necessário compreendê-las “[...] na relação entre o ensino médio e o ensino profissional, pois ambos compõem duas faces indissociáveis da mesma proposta pedagógica: a que supera a dualidade socialmente definida, entre educação geral e profissional” e a que assume a formação profissional tecnológica como eixo do currículo da Educação Profissional. (MACHADO, 2010, p.39).

Assim, as concepções sobre o aluno evidenciaram que tanto o sistema educacional federal como o estadual precisa contemplar, em suas diretrizes e propostas pedagógicas, a realidade de cada região, de cada localidade e de cada clientela, de modo a ofertar o ensino de qualidade que seja significativo ao aluno e que esse possa prosseguir na concretização seus interesses profissionais.

De acordo com Machado (2010, p. 43), uma escola pública democrática que oferta o ensino médio, precisa ter projeto pedagógico que favoreça as necessárias “mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades” profissionais, culturais e sociais.

Nessa compreensão, as ações empreendidas no IFMT – *Campus* Cuiabá indicaram que a Educação Profissional tem caminhado no sentido de fortalecer os propósitos democráticos que no pensamento de Machado (2010, p.45) “[...] expressa o compromisso com a igualdade de direitos, [...] como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens.”

As concepções dos professores sobre o desempenho dos alunos do nível médio do ensino profissional evidenciaram aspectos de uma escola pública de Educação Profissional, que no conjunto de suas ações, dentre elas o trabalho docente, tem produzido uma escola antidemocrática no sentido Gramsciano, porque tem preparado

“[...] diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores.” (MACHADO, 2010, p. 38).

As narrativas dos professores sobre o aluno da Educação Profissional do IFMT – *Campus Cuiabá* apresentam duas correntes de pensamentos contraditórias sobre o aluno e o trabalho docente que é necessário ser desenvolvido com o mesmo. Há uma compreensão entre os professores que o conjunto de alunos da Educação Profissional é constituído por alunos que demonstram facilidade de aprendizagem porque construíram uma base de conhecimentos no ensino fundamental que favorece um desempenho satisfatório na educação profissional, e por alunos que possuem grandes dificuldades para acompanhar os processos de ensino profissional porque chegam na Educação Profissional com uma pequena base de conhecimentos construídos no ensino fundamental.

Nesse contexto, a articulação entre o trabalho docente e a concepção de aluno demonstrou uma dimensão da docência em que o ensino tecnicista é à base do trabalho docente, portanto na concepção do professor o aluno deve apresentar uma base de conhecimentos que garanta o seu desenvolvimento no ensino profissional. Em outra dimensão, os professores entendem a docência como uma *práxis* humana em que o ensino assume uma perspectiva emancipatória, dessa forma na concepção do professor, o aluno é um ser humano que precisa de uma formação que lhe garanta a possibilidade de participar da vida produtiva no mundo das relações sociais.

Desse modo, a articulação entre o trabalho docente e a concepção de aluno evidencia dois modelos pedagógicos predominantes, eles são: o modelo taylorista/fordista e modelo humanista, nos quais se fundamentam o ensino tecnicista e o ensino emancipatório, respectivamente. Porém, não se exclui outras modalidades de ensino. Assim, a realidade material em que o trabalho docente se desenvolve pode reforçar no aluno a condição de inclusão excludente ou de incluído, conforme a *práxis* humana do professor.

Essa condição da escola antidemocrática, na perspectiva de Gramsci (2006) foi associada à fala do professor S11, que apontou para a situação de abandono escolar, a qual passou a ser uma realidade comum na escola e que tem ocorrido devido à falta de

atratividade da escola, ou seja, o aluno do ensino não tem encontrado um sentido para permanecer na instituição, ele assim se pronuncia:

[...] abandono escolar era incentivado nas famílias, hoje o abandono está ficando evidente aqui. **Uma das maiores causas do abandono é a falta de sedução da escola**, [grifo meu] ainda que a gente critique no passado a escola atrativa, aqui falta à escola atrativa. A escola tem que ter a capacidade para manter o aluno aqui dentro o tempo todo interessado no que se passa. Eu acho que ainda continua a mesma coisa nesse sentido no ensino médio que eu dei aula, eu acho que é igualzinho ao que eu fui. (S11).

Nesse sentido, o professor S8 atribui ao docente parte da responsabilidade pelo abandono escolar do aluno do ensino médio, argumentando que esse aluno é dinâmico, interessado e que utiliza as tecnologias de comunicação para manter-se atualizado. Portanto, esse aluno vive em ambientes tecnológicos de comunicação e sente-se desmotivado diante de processos de aprendizagem tradicionais. Ele diz:

[...] Então, hoje, tem professor entrando em sala de aula com mesmo caderninho, com a mesma coisa, uma aula clássica, o aluno não aceita mais, não adianta, não aceita, não é aquele aluno nosso mais, é outro aluno. **É o aluno que quer motivação, ele quer vir alegre pra escola, ele quer sair da escola ir pra casa e na internet trabalhar o que ele tá vendo no dia a dia da sala de aula**. [grifo meu] Mais do que isso ele tem que ficar contente com a escola porque todos os professores que entram e saem da sala de aula, dos laboratórios, e da pesquisa estão ajudando a construir aquele mesmo pensamento, e não conflitando o conhecimento. (S8).

Dessa forma, o professor S5 argumentou que cabe ao professor investigar as necessidades e sonhos dos alunos do ensino médio, para que possa realizar um trabalho que atenda as suas expectativas. Desse modo, conhecer o aluno é desvendar suas necessidades para que possa proporcionar um trabalho atrativo que evite a evasão escolar nesse contexto, assim se expressa o professor:

[...] Ele vem aqui, **ele enfrenta tantas barreiras**, [grifo meu] [...] porque ele tá em busca de algo como eu tive, como eu busquei, como você buscou, como qualquer um tá buscando algo. [...] Mas, eu acho assim, a maioria dos professores deviam desvestir o aluno pra ver o que ele está buscando, depois vesti-los de uma forma como deve. (S5).

Conforme a percepção do professor S6 grande parte dos alunos que tem chegado ao ensino profissional está desinteressada pelo estudo, e essa situação foi atribuída ao sistema de ensino, que facilitou o seu prosseguimento nas séries porque não se admitiu a reprovação do aluno, portanto, o professor precisa encaminhar esse aluno independente do seu aprendizado. Ele diz:

[...] O público, quando se fala público é o aluno em si. Hoje **são poucos alunos que querem aprender, são interessados, são responsáveis**. Por mais que às vezes você já leva mastigado para ele, mas **tem uns ali que não querem saber de nada**. (S6). [grifo meu].

Outra situação de abandono escolar foi apontada pelo professor S9, ao dizer que houve alunos que se desligam da instituição devido ao tratamento agressivo, hostil, grosseiro que recebeu do professor a ponto de a convivência ter se tornado uma situação insuportável para o aluno. Assim se pronuncia:

[...] Às vezes eu ouço, por exemplo. Eu tenho um guarda aqui que foi aluno da escola. Ele fala, **eu saí da escola por causa deste professor**, [grifo meu] e o professor vem aqui de vez em quando... eu saí por causa deste, esse cara é estúpido, esse cara é grosso, ele fala pra mim isso aí. Será que não faltou uma parte pedagogia uma formação pedagógica pra ele tratar o aluno? (S9).

O professor S8 atribui o elevado índice de evasão escolar à diversidade de cursos que foram ofertados na modalidade formativa conectada às tecnologias de comunicação, como foi o caso da educação à distância. Esse tipo de formação buscou atender aos interesses e disponibilidade do aluno, se tornando num grande atrativo para os estudantes disciplinados que conseguem organizar e conduzir seus estudos utilizando essa dinâmica. Então afirma:

[...] hoje o aluno se der um curso, ele evade, ele vai embora, essa escola não é minha não. Não quero, ao invés de fazer o curso tal aqui, ele vai fazer o mesmo curso na EAD de qualquer, tem muita gente dando curso de EAD. **Ele fica em casa, ele estuda, ele tira o certificado e vai trabalhar**. [...] Porque a hora que ele aprende, ele motiva, cada hora que ele sai de uma aula e ele começa a não entender uma disciplina ou coisa parecida, ele evade, **hoje ele evade, ele não discute mais com o professor**. [grifo meu] Pra ele uma reclamação ou não vale a mesma coisa. Entendeu. (S8).

No contexto, em que se articula o trabalho docente e a concepção de aluno as narrativas dos professores revelaram concepções de aluno na condição de incluído/excluído na modalidade de tecnologia e Proeja.

Nesse sentido, o professor S11 apontou que há um descompasso entre o perfil dos alunos que entraram para fazer o curso tecnologia e os objetivos dos cursos, pois o que foi percebido é a constante presença de alunos interessados apenas nas relações sociais estabelecidas durante a formação. O professor S11 atribuiu essa situação às falhas existentes no processo de seleção, o qual, segundo, ele não identificou efetivamente o perfil do aluno desejado para o curso. Ele diz:

[...] No controle tecnológico, nos cursos superiores, tecnólogos, [...] Eu acho que eles devem ser tratados com mais severidade na escolha de quem entra. Na seleção. Porque essa seleção não deveria ser meramente pelo Enem, ela teria que ter entrevistas também, né. Porque muitas **pessoas estão entrando aqui muitas vezes só pra fazer um curso comunitário, há pessoas que nem vão mais trabalhar, estão aqui só passar o tempo** [grifo meu] e isso precisa ser detectado, precisa ser trabalhado, né. (S11).

Outra situação dos cursos de tecnologia que foi apresentada pelo professor S11 diz respeito à realidade do setor produtivo, que ainda não reconheceu os cursos de tecnologia como uma formação superior. Essa situação foi constatada por S11 ao ouvir dos alunos estagiários e depois formados que ao IFMT – *Campus Cuiabá* retornaram, que ao buscarem um emprego compatível à sua formação não eram reconhecidos como tal. O professor S11 apontou que as políticas públicas de afirmação dos cursos de tecnologia são inexpressivas no mercado de trabalho, o que faz o aluno em formação buscar os cursos de bacharelado que são reconhecidamente aceitos. Ele afirma que:

[...] No meu ponto de vista, para o Brasil é uma perda de tempo o tecnólogo. Eu trabalho com o tecnólogo, eu sou professor do tecnólogo, gosto dos alunos do tecnólogo, mas **eles querem ser bacharéis**. [...] **Lá, no mercado ele não é conhecido esse é o grande problema**. Aos poucos tem havido o reconhecimento, mas ainda muito pálido, muito pálido. [...] Essa questão do **tecnólogo ele não é nem o superior, nem o médio, e acaba ficando no meio do caminho**, [*grifo meu*] embora seja um curso de altíssima relevância para o mercado. De altíssima relevância para a sociedade, não vamos falar em mercado, mas em sociedade. A sociedade precisa desses profissionais. Mas, então, vamos dar o grau de bacharéis para eles. Porque é isso que eles querem. (S11.)

A situação evidenciada pelos professores foi denominada de inclusão excludente porque se verifica uma situação de inclusão na Educação Profissional, que está atrelada a uma condição de exclusão profissional, porque os alunos dos cursos de tecnólogos não conseguiram ser reconhecidos profissionalmente no mercado de trabalho como tal.

De acordo com Kuenzer (2010), essa situação é resultado de políticas educacionais formuladas a partir da Lei nº 9.394/96, as quais foram pautadas na ideia de inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional. As políticas públicas educacionais aumentaram a inclusão de diversas modalidades de educação para as pessoas que vivem do trabalho, mas essas modalidades são precarizadas porque conferem uma certificação que não resulta na inclusão do profissional no sistema produtivo. Essa ação tem servido para reforçar a condição de excluído, agora com uma certificação. Segundo Kuenzer (2010, p.253), a falta de uma política orientadora do sistema produtivo faz com que “[...] do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente.”

O professor S11 apresentou uma concepção do aluno de Proeja<sup>57</sup> que evidenciou o que Kuenzer (2010) chamou de *exclusão silenciosa*, pois foi instituída no interior da Educação Profissional de maneira silenciosa e quase imperceptível, ao olhar de algumas pessoas que não conseguem perceber a dor que atinge as outras, porque não enfrentaram essa ou outra situação semelhante, nas relações de ensino-aprendizagem de alunos e professores.

Nesse sentido, o professor S1 mencionou que o perfil de aluno previsto para os cursos na modalidade de Proeja deveria ser de pessoas adultas e com experiência profissional na área específica da formação. Mas duas situações ocorreram e que frustraram essa experiência foram: 1 - falha na seleção, que deveria selecionar apenas alunos com o perfil profissional estabelecido para o curso; 2 - despreparo dos professores que precisavam receber uma formação específica para trabalhar com alunos da modalidade Proeja, os quais careciam de um ensino profissional direcionado ao perfil de aluno selecionado. Afirma ele:

[...] A concepção inicial que eu queria para o Proeja, nós professores não estamos preparados para trabalhar com esse tipo de aluno. **O aluno que conhece, tem uma vivência, tem maturidade lá fora, que o aluno que vem fazer o Proeja já tem mais de 18 anos. [...] Tem experiência profissional.** [*grifo meu*]. [...] Eu propus o seguinte, [...] criar cursos de Proeja na área que eu entendo que precisa, e que encontramos as pessoas que trabalham na construção civil, mas que não teve o ensino médio. [...] mas acabou o processo seletivo entrando todo mundo, [...] deveria ser canalizado para quem já vive a vida profissional. (S1).

O professor S3 destacou a existência de diferenças entre os alunos das turmas de Proeja em relação às demais turmas de ensino médio dos outros cursos em que trabalha. Para S3, a característica que definiu o perfil do aluno da Educação Profissional na modalidade de Proeja foi a expectativa de agregar novos conhecimentos de ordem científica à atividade que desenvolve profissionalmente. Esse aluno sonhou que a formação que recebeu poderia assegurar uma melhoria na sua condição de vida. Ele diz:

[...] eu tenho assim 4 turmas, cada uma diferente da outra. Uma de Proeja que tem uns 10 alunos. [...] o que atrai eles é você criar uma perspectiva de crescimento. Quando você constrói o sonho. Porque ele esta aqui exatamente por isso, **ele tem um sonho de vir pra cá e aprender alguma coisa que vá trazer para ele algum benefício.** [*grifo meu*] E quando você mostra essa possibilidade, porque eu acredito que

---

<sup>57</sup> O Proeja foi criado pelo Decreto nº5.840/ 2006 e regulamenta a formação de jovens de adultos trabalhadores em nível inicial e continuado e em nível de educação profissional técnica de nível médio, integrado ou concomitante. (KUENZER , 2010, p. 259).

seja única, para quem nasce da maneira como você, que não vem de família rica e eles também não tem, só tem pelo conhecimento, é o conhecimento que te traz oportunidade. Sem o conhecimento não vai, [...] Agora o conhecimento é garantido. Então, é isso que eu tento transmitir. Então, quando eu falo e mostro a realidade. (S3).

Desse entendimento também comungou o professor S7, porém enfatizou que o aluno da modalidade Proeja possui dificuldades de ordem formativa que o impede de acompanhar o ensino técnico proporcionado pela instituição. Argumentou que o aluno desta modalidade de ensino Proeja somente consegue avançar nos conteúdos do curso nos conhecimentos que já foram produzidos em sua experiência prática e que os conhecimentos científicos ele não consegue acessar porque lhe falta uma base formativa.

O professor S7 indicou que foi instaurado um descrédito em relação a essa formação por parte dos alunos e professores, porque para os professores os alunos são diferentes e para os alunos a formação profissional foi uma situação de frustração, pois puderam constatar que fizeram uma formação profissional em que se concluiu sem os conhecimentos que vieram produzir. Ele diz:

[...] nosso aluno aqui é diferente. [...] O Proeja, o governo prometeu Raimundos e todo mundo. Mas esse aluno foi enganado duplamente, foi enganado pela sociedade, pelo governo, por todo mundo, porque ele chegou aqui achava que ia levar alguma coisa a mais. Só que **ele é um cidadão completo, ele já sabe tudo. Ele queria aqui adquirir mais alguma coisa. Chegou aqui ele não tem condição de acompanhar aquilo que ele veio buscar**, [*grifo meu*] então, ele sai daqui com o diploma e enganado. [...] Porque o que ele veio aprender ele continua ao sair daqui sem ele, à parte técnica ele aprende, que ele já sabia, ele aprende. Melhor, cientificamente porque ele já sabia. Ele vai ter esse entendimento. Mas sistematizar isso aí no papel que é o que ele veio buscar. Ele veio buscar sistematizar isso no papel, na letra. (S7).

Na compreensão do professor S11 o aspecto que melhor caracteriza o perfil do aluno da modalidade Proeja foi a sua condição de ingresso na Educação Profissional, pois esses alunos foram percebidos como beneficiários de uma bolsa, de uma ajuda para estarem nesse tipo de formação, portanto não foram integrados socialmente com alunos de um curso específico.

Essa condição de beneficiário de um programa advindo do governo federal e que se refere à implementação de uma política pública voltada para o ensino fez com que esses alunos não tivessem visibilidade e credibilidade perante a comunidade interna, enquanto alunos capazes de se desenvolver intelectualmente. Foi nesse contexto de segregação que o professor S11 inseriu o aluno do Proeja, ou seja, eles foram incluídos

na Educação Profissional, mas também foram excluídos da condição de alunos capazes de se desenvolver enquanto profissional. Assim o professor se pronuncia:

[...] **o Proeja é um** caso, também a parte, dentro do instituto, a verdade é um **apartheid**, são alunos que entram aqui e não tem o menor estímulo. Primeiro não tem uma coordenação voltada para eles, uma coordenação que os envolva com a comunidade, ele são tratados o tempo todo até mesmo dentro dos departamentos, ah você é Proeja, né... Quando na verdade deveria ser, você é aluno de curso tal? Porque não existe mais isso, depois que ele entrou não existe mais isso. Proeja é uma bolsa, não é? Tem um currículo diferenciado, mas no fundo, no fundo é uma bolsa. Então, deveria tirar essa **discriminação**, fazer um trabalho de socialização, **são pessoas que culturalmente, não estava acostumado a conviver com o bem público até nem sabiam que isso era bem público. Então, eles ficam apossados, temerosos pelos corredores, tem medo de se destacar**, e toda vez que se manifesta, isso é claro que é uma análise geral e tem suas exceções, toda vez que se manifestam, se **manifestam com rudeza porque a rudeza é única forma que eles encontram para poder manifestar o assédio moral que eles estão sofrendo**, [*grifo meu*] que eles sofrem, né. Então, há uma necessidade desse trabalho aqui. (S11).

Sobre o aspecto assistencialista, o professor S8 acrescentou que o Proeja é mais uma missão social que o governo atribuiu também à rede federal de ensino profissional, porque oportunizou ao aluno considerado pelos professores com uma formação básica deficiente, a mesma titulação de técnico de nível médio que foi conferida ao aluno do ensino médio regular, sabendo que esse aluno de Proeja precisaria de uma formação melhor. Argumenta o professor:

[...] o governo tem dado nesses três anos, [...] a mais antiga das missões sociais. Como por exemplo, os Proejas que vieram logo no início. São alunos novos para a rede, nós não tínhamos Proejas, Ejas, nem Fic nem nada. Então é uma coisa nova, que o **aluno é muito mais despreparado que o aluno técnico**. Então, você vai lidar com o aluno novo que chega aqui no Proeja, no último ano do ensino médio dele, **ele sai técnico daqui igual o outro que entrou com uma formação melhor** [*grifo meu*] lá na seleção dele, ele sai técnico de nível médio também. Aí a nossa pergunta é será que quando ele sai lá, os dois lá têm o mesmo nível, as mesmas atitudes, os mesmos conhecimentos, eu garanto que hoje não. (S8).

Outro aspecto apresentado pelo professor S11 em relação ao aluno do Proeja foi a situação de rejeição que este sofre por parte de muitos professores que se recusaram a trabalhar com ele. O professor S11 deixou claro que há uma recusa por parte dos professores em trabalhar com esses alunos, o que pressupõe que está implícito que esse aluno apresenta dificuldades formativas para acompanhar o ensino profissional, portanto, vai demandar do professor um esforço maior para aprender, esforço esse que o professor não deseja fazer para esse tipo de aluno.

Essa situação de recusa em trabalhar com este tipo de o aluno também se faz presente no discurso do professor S8, ao colocar a condição de despreparo do

professor para lidar com um aluno que precisa de um modelo pedagógico diferente do que foi aplicado no ensino médio, conforme se observa:

[...] Encontra um professor que entra no curso regular normal e entra num Proeja, você acha que ele vai mudar a prática docente dele, o conteúdo, não muda. Ai você começa a entender porque que está tendo evasão grande no Proeja. [...] Ele ensinava a parte de estrutura e dava a mesma aula para o Proeja. Ele começou e ficou stressado, ele adoeceu, ele não entendia **como a escola permitia a entrada e aluno daquele jeito**. Para ele houve um choque, para mim foi natural o choque dele, mesmo porque ele não foi preparado, não teve tempo de fazer a especialização, não foi preparado pra saber que **aquele aluno é diferente, não se discutiu a grade, a parte prática, teórica como que seria a diferenciação tanto na forma de ensinar como até de se relacionar, quer dizer se pegou uma coisa de um lado e se aplicou de outro pronto e acabou**. *[grifo meu]*. [...] é difícil, a mudança do ser humano depois que ele passa de 10 anos aqui dentro como nos passamos todos, ah, é difícil ele quer mais é terminar, aposentar e ir embora. E hoje ele não pode aposentar e ir embora pela carreira atrativa, hoje tem que fazer mestrado, doutorado. Porque aí eles vão mudar a concepção também. (S8).

A situação de inclusão excludente também foi apontada pelo professor S11 ao relatar que o acompanhamento institucional desses alunos demonstrou o descaso que há com quem recebe um benefício de um programa de ensino do governo federal para estar nesse espaço, portanto, a possibilidade de estar mesmo invisível foi tudo que esses alunos conseguiram construir para pode permanecer nesta instituição de ensino. O ensino profissional ofertado no curso de Proeja foi deficiente, pois os conhecimentos que um dia esses alunos sonharam em adquirir nessa formação, eles vão retornar sem ele para sua vida profissional. Ele diz:

[...] Então, **são alunos que tem uma abstinência muito grande**, 10, 15 dias sem comparecer a aula. Aí, comparece a aula, ninguém procura saber o porquê que eles estão faltando, ninguém faz um trabalho..., não digo ninguém, mas, não têm um acompanhamento sistemático. [...] teria que ter esse acompanhamento. Teria que se programar reuniões bimestrais, encontros com eles para analisar junto com os professores, há uma ojeriza dos professores, chega a ser doentio a ojeriza dos professores. Porque acho que não é feito um trabalho, acho não. Não é feito um trabalho com os professores, de forma a dizer o seguinte: se entrar 10 ou 20 alunos do proeja e 05 chegar a termo com sucesso, é sucesso porque **essas pessoas simplesmente não existiam no sistema e agora já passam a existir**. *[grifo meu]*. Então, muita gente fala assim que o governo está jogando dinheiro fora. Que isso!!! É muito pouco o que se gasta com Proeja se comparado com o que se gasta, por exemplo, com a copa do mundo. Que vai ficar um monte de coisa de concreto que ninguém vai aproveitar para nada. Então é um monte de elefante branco. Então é preciso também ter esse trabalho com o Proeja. (S11).

Portanto, na visão do professor S11 essa realidade é complexa e difícil de ser compreendida, pois a condição material do aluno e do professor para enfrentar essa realidade do ensino profissional precisa ser discutida e implementada institucionalmente. O professor S11 ao mencionar essa dificuldade na Educação Profissional do curso de Proeja retratou o tema da inclusão excludente que Kuenzer (2010) vem apresentando em suas produções científicas. Ele diz:

[...] O cidadão... então, é terrível isso pra escola. O problema de **melhorar o aluno, é que nós também, precisamos melhorar como pessoas**, [grifo meu] e infelizmente como dizia o Cazusa, canalhas também envelhecem, né. O problema maior é que quando nós somos jovens nós não percebemos a falha do outro. Um dia até conversando com outro colega disse, mas não sabia que esse cara era tão desse jeito. Ele falou assim: você que não via, mas ele sempre foi assim. Quer dizer, eu não via, porque era jovem e o jovem não percebia os defeitos do outro jovem. Aí, depois quando começa ficar com mais idade, aí fica bem mais acentuado aquele desvio de caráter. (S11).

Nessa vertente da produção dos conhecimentos e comportamentos foi dito pelo professor S11:

[...] no fundo **o aluno copia também modelos**. Então quando ouviu um professor dizer que português não é interessante, história não é interessante e que só aquele cálculo é interessante, ele passa a desprezar e passa a ser mais desumano. É **nesse sentido que a educação profissional, ou educação tecnológica corre o risco de ser uma educação desumana. Nesse sentido há uma dicotomia**. (S11). [grifo meu].

A experiência de trabalho docente dos professores de Educação Profissional, com os alunos da modalidade de ensino Proeja revelaram concepções excludentes que contradizem o proposto na política pública de educação profissional expressa no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

Conforme Kuenzer (2010, p. 257) entre os objetivos firmados, foi pactuado para a dimensão educacional a inclusão social<sup>58</sup> e a redução das desigualdades sociais. Nesse contexto, a Educação Profissional foi reconhecida “[...] como um direito, como política pública e como espaço de negociação política.”

As concepções dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* sobre o aluno do Proeja demonstraram que o referido programa está voltado para a inclusão social, mas ainda é uma proposta que requer “[...] a produção de um novo paradigma epistemológico com desdobramentos pedagógicos e curriculares até a modificação do olhar em relação a essas populações, em geral, invisíveis, no cotidiano escolar.” (MOLL, 2010, p.137).

As concepções dos professores sobre o trabalho docente que precisa ser realizado com os alunos que apresentam dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Profissional indicam o limite de resposta que a formação pelo trabalho consegue dar as demandas da docência na Educação Profissional.

---

<sup>58</sup> A concepção de exclusão que foi adotada apoia no pensamento de Kuenzer (2010, p. 254) que a define como uma “designação de desempregado e populações em situação de risco. E inclusão social como o objetivo das políticas públicas de educação profissional.”

Desse modo, a compreensão dos professores sobre o trabalho docente que precisa ser realizado com os alunos com dificuldades, também indica suas próprias necessidades de formação para o trabalho docente. Assim, para alguns professores a formação pelo trabalho docente, consegue responder as suas necessidades do fazer pedagógico, porém até determinado limite, pois há situações como a condição de inclusão excludente do aluno, para a qual o professor precisa de uma formação específica para romper com o modelo taylorista/fordista. Caso contrário, estará contribuindo para reproduzir na Educação Profissional a condição de inclusão excludente do aluno.

Nesta perspectiva, as ponderações que foram expressas neste Capítulo tiveram a finalidade de apontar nas narrativas dos professores as articulações entre o trabalho docente e a concepção de aluno que contribuíram para a compreensão da constituição do professor pelo trabalho docente na Educação Profissional.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PELO TRABALHO NO IFMT – CAMPUS CUIABÁ

Neste momento, apresento as concepções dos professores da Educação Profissional a respeito do trabalho docente que realizam no IFMT – – *Campus Cuiabá*, e que foram produzidas a partir do fazer pedagógico que se desenvolveu pelo trabalho em sala de aula, pelas atividades da docência, e pelos cursos de formação continuada. Desse modo, analiso que o trabalho docente na Educação Profissional fez com que os professores trilhassem diferentes caminhos que os conduziram à construção da profissionalidade na Educação Profissional.

Para evidenciar como a constituição docente ocorreu pelo trabalho, utilizei as concepções dos professores sobre o trabalho docente para elaborar uma análise que contribua na compreensão da transformação do perfil dos docentes, que pela necessidade do trabalho modificaram o fazer pedagógico que caracteriza os modelos

pedagógicos e as profissões que sustentaram a Educação Profissional até o presente.

O trabalho docente dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* que atuam na Educação Profissional é trazido a este estudo como um olhar que se aproximou dos intelectuais orgânicos, em conformidade com Gramsci (2006). Nesse sentido, o pensamento de Gramsci (2006) demonstra que os professores que compõem a estrutura da Educação Profissional no IFMT – *Campus Cuiabá*, formam uma categoria de intelectuais em que o trabalho docente e as questões que surgem, a partir deste, remetem ao entendimento de intelectual tradicional e intelectual orgânico.

Conforme Gramsci (2006), o processo histórico real em que se dá a produção econômica contribui para a formação de diversas categorias de intelectuais, portanto, o contexto material em que o trabalho docente na Educação Profissional se constituiu criou “[...] uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.” (GRAMSCI, 2006, p.15).

Tal entendimento de Gramsci (2006) me levou a compreender que a classe dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá* construiu uma categoria de intelectual orgânico que tem uma práxis com condições favoráveis à expansão da própria classe docente ao produzir o seu desenvolvimento progressivo. Assim, a vida material dos professores criou especializações no trabalho docente, ao produzir uma formação docente pelo trabalho, dando os contornos a uma nova classe de intelectuais orgânicos.

Cabe observar que, no grupo de professores, há uma quantidade expressiva de intelectuais que assimila algumas ideias da categoria de intelectuais tradicionais, ao expressar um pensamento de “[...] continuidade histórica que não foi interrompido nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”. (GRAMSCI, 2006, p. 16).

Os intelectuais tradicionais foram evidenciados a partir das falas dos professores, que apresentaram valores conservadores de um modelo de trabalho docente que continua predominante na Educação Profissional. Nesse entendimento, o professor S6 afirma a realidade material do trabalho docente que produz. Ele diz:

[...] eu vou dizer claramente. Querendo, não querendo, **todos nós somos** ainda tradicionais. [...] Então meu caso, estamos voltados mais para o **tecnicista e o tradicional**. [*grifo meu*]. Não tem como fugir. É

lógico que existe a flexibilidade, existe. Uma hora você é um pouco humanista também. Tem que ser. Os alunos são diferentes. Exatamente. Não são todos homogêneos. (S6).

Nessa perspectiva, o intelectual tradicional foi apontado pelo professor S11, ao afirmar as características do professor tradicional que ele denominou de “velharada”, pois essa geração apresenta um comprometimento profissional que seria interessante para a configuração dos Institutos Federais. Assim, ele descreve:

**[...] eu vejo entre os professores, um modelo [...] essa velharada [...] eles trabalham, eles gostam, eles tem uma dedicação para além do que se possa imaginar. Esse tipo de referência da escola, ele trabalha e faz sem precisar de nenhuma governança, entendeu. Isso segura muito à escola, porque essas pessoas estão envolvidas. [grifo meu].** Estão envolvidas, eu tenho isso, eu tenho 35 anos de professor, mais 7 anos como aluno, então, dá 42 anos. Então, tem um envolvimento com a escola quase que ele fica institucionalizado. (S11).

O recorte temporal mencionado pelo professor S11 indica que a vida material dos professores de Educação Profissional foi analisada pela produção do trabalho docente realizado no IFMT – *Campus* Cuiabá, no período de 1980 a 2013, e demarcam um espaço temporal de 33 anos de docência, no qual os grupos de intelectuais tradicionais e orgânicos se formaram como categorias ao longo da história da instituição.

As categorias de intelectuais apontadas por Gramsci (2006) remetem ao entendimento de que as transformações na Educação Profissional decorrentes das Diretrizes Nacionais da Educação Profissional propiciaram também a constituição de novos intelectuais orgânicos contextualizados na configuração de IFMT. Nesse sentido, as concepções dos professores demonstram que essa transposição de CEFET-MT para IFMT é um processo em construção, no qual a Educação Profissional Tecnológica (EPT)<sup>59</sup> se define, bem como, se constituem o trabalho docente e as profissionalidades, a partir do diálogo entre as categorias de intelectuais da Educação Profissional.

Nessa vertente, a compreensão do professor S8 sobre a constituição docente pelo trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá explicita que esta depende da definição de um modelo pedagógico para os Institutos Federais que está sendo tratado como uma questão central. A reflexão de S8 indica que o modelo taylorista/fordista que fundamentou a Educação Profissional precisa avançar para outra perspectiva que corresponda às necessidades da EPT.

---

<sup>59</sup> A partir desta referência, a Educação Profissional Tecnológica será mencionada pela sigla – EPT.

Para o professor S8, sem a construção de um modelo pedagógico não há como se falar em transformação em Instituto Federal. Assim, ele descreve:

[...] Eu acho que **nós temos o instituto, mas não temos a alma do instituto**, não temos um norte, não estou falando de gestão estou falando de concepção mesmo. [...] Agente tá construindo sem saber o modelo pedagógico nosso [...] para que ele tenha realmente uma parte facilitadora do aluno entender a sua formação tanto como cidadão quanto como profissional. [...] Então, **a nossa prática, não existe na rede tecnológica, não é só aqui não, é no Brasil inteiro, não existe um apontamento que diz que a nossa prática pedagógica é esta pra entrar na sala de aula, pra fazer visita de campo, pra fazer pesquisa e extensão, não existe isso, nós vamos ter que construir esse modelo pedagógico, construir fazendo, não tem outro jeito.** (S8). [*grifo meu*].

Nesse sentido para o professor S8, o trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá é uma atividade desafiadora que obriga o professor a se transformar continuamente, sem tempo para parar, porque a dinâmica econômica, ou seja, a demanda do mercado o obriga a se adaptar a muitas e novas funções sociais e profissionais. Ele diz:

[...] na situação econômica que se encontra, [...] Exige que agente com o que tem faça um trabalho, **nós estamos num verdadeiro sistema de guerra muita gente nova, estrutura nova e fazendo, no MEC eles até dizem assim: nós estamos trocando pneus com o carro andando. É isso que está acontecendo na realidade.** (S8). [*grifo meu*].

Esse entendimento do professor S8 é recorrente na fala do professor S11, ao apontar que os Institutos Federais foram criados, mas os elementos que definem uma identidade, ainda estão em construção. Para S11, as transformações na Educação Profissional criaram muitas situações contraditórias para o ensino profissional, mas sem que se tenha criado mecanismos definidores das funções institucionais. Assim, ele descreve:

[...] **Só ampliou, perdeu apenas a identidade e misturou a outras, e agora não sabe nem bem o que é.** Então, há uma perda de identidade, não no *campus*, mas no instituto há uma perda de identidade. No *campus* eu não creio que tenha perdido a identidade ainda, mas, por exemplo, **quem é que entende o que nós somos?** [*grifo meu*]. Nem a universidade sabe o que nós somos, quando eles nos olham, eles enxergam-nos como um animal exótico, ou como um brasileiro percebe, por exemplo, um ornitorrinco. (S11).

A compreensão do professor S11 sobre o trabalho docente do professor de Educação Profissional se aproxima do pensamento do professor S8 em relação ao pensamento de que há uma urgência em se construir um modelo pedagógico para a EPT dos institutos federais, pois esse novo modelo pedagógico, de acordo com este professor, possibilitará o atendimento da complexidade da formação de professor para a Educação Profissional. Ele diz:

[...] Então, **o problema que passa pela formação do formador ele é muito mais complexo, do que agente dizer** assim, que há necessidade de se fazer isso, primeiro **é preciso que agente desenvolva um conhecimento de como deve ser a Educação Profissional e como deve ser esse perfil desse formador da Educação Profissional.** (S11). [*grifo meu*].

No entanto, o professor S8 apontou para a necessidade de se construir de um modelo pedagógico pautado em uma *práxis* que represente o sentido crítico da ação dialeticamente construída pelos professores. Ele diz:

[...] Que muitas vezes **há um conflito entre professores que dão uma coisa, outros dão outra, em vez de agregar o conhecimento eles desagregam, esse pra mim é o fator principal do modelo pedagógico que se tem que discutir como trabalhar a *práxis*** [*grifo meu*] daquela escrita de 88, né. [...] Então nós estamos preparando a interdisciplinaridade na prática, que hora que se começa a trabalhar e entender um o trabalho do outro se torna fácil saber como passar o conhecimento para o aluno, de uma forma mais harmônica, mais facilitada, onde isso vai motivar o aluno. (S8).

Portanto, se observa que esse contexto de transição para a EPT demanda o desenvolvimento de uma política pública de formação de professores de Educação Profissional, para que esse modelo pedagógico da EPT possa ser construído.

Esse cenário de mudança na Educação Profissional propiciou novos editais de concurso público para o ingresso de professores, nos quais se definiram os requisitos profissionais exigidos para a docência na EPT. O concurso público foi o instrumento legal utilizado para atender à demanda por professores no *Campus* Cuiabá devido à criação de novos cursos em diferentes níveis da Educação Profissional. Esse cenário de certa maneira enfraqueceu uma continuidade histórica dos intelectuais tradicionais e propiciou o surgimento dos intelectuais orgânicos com características próprias, independentes e autônomos.

Desse modo, entendo que há uma relação entre as categorias de intelectuais tradicionais e orgânicos apontadas por Gramsci (2006) e os modelos pedagógicos adorados pelos professores no IFMT – *Campus* Cuiabá, e me oriento em Kuenzer (2005), para evidenciar os elementos do trabalho docente que contribuem para a construção de um fazer pedagógico e explicam a constituição do modo de ser docente na Educação Profissional.

Nessa vertente, nas falas dos professores, evidencia-se que o modelo pedagógico do trabalho docente na Educação Profissional foi construído a partir dos elementos dos contextos histórico, social, político e econômico. Portanto, esses

condicionantes contribuíram para a produção de diferentes concepções sobre o trabalho docente.

Conforme Machado (2010), a Educação Profissional existe porque é um sistema integrado à sociedade e nesta se encontram a sustentabilidade pedagógica, social e política. Nessa compreensão, a realidade material na qual os professores constituíram o seu trabalho docente no IFMT – *Campus* Cuiabá indica que os modelos pedagógicos foram sustentados por saberes profissionais que decorreram das condições de formação propiciadas pelo fazer pedagógico em sala de aula, pelo trabalho técnico profissional, pelos cursos de formação continuada e de formação de professores, conforme demonstraram a narrativas que se seguem.

O professor S1 apresentou um contexto de formação de professor no qual o exercício da profissão de engenheiro foi interpretado como sendo um trabalho técnico que possibilitou a atualização dos conhecimentos técnicos, segundo as demandas do mercado produtivo. Assim, ele diz:

[...] eu falo assim... **Minha profissão auxiliou muito no processo da docência aqui e na minha vida profissional.** E posso dizer o vice e versa também, a minha vivência aqui dentro de sala de aula, o meu relacionamento, com pião, com pedreiro, carpinteiro é rico o processo, **é um processo de troca.** [...] **Então, o conhecimento de sala de aula eu jogando lá pra obra, e quantos exemplos da obra pra sala de aula. Essa vivência era muito importante.** (S1). [*grifo meu*].

Ainda nesse sentido, S1 afirmou que a constituição da formação para o trabalho docente na Educação Profissional pelo trabalho especializado possibilita ao professor uma atualização técnica da realidade do mercado. Assim, ele diz:

[...] **estão como DE em sala de aula, quer dizer, defasado com o conhecimento básico,** como funciona uma tomada, como que chega a fiação de uma tomada. Os fundamentos eles tem, mas não tem a atualização. E como, este é o grande mal.[...] a cada dia esta chegando produtos novos. Tudo que esta acontecendo, coisas novas, e **se você fechar em uma sala de aula você não tem condições de acompanhar.** (S1). [*grifo meu*].

O professor S7 compreende que a formação inicial dos professores não está qualificando-os adequadamente para o trabalho docente na Educação Profissional, sendo verificado que há professores ingressando no IFMT – *Campus* Cuiabá sem a qualificação necessária para exercer a profissão docente e, portanto, precisam de uma formação para a docência. Ele diz:

[...] **esses novos professores que acabaram de chegar e que nós detectamos que eles não sabem determinados conteúdos, que eles acham que não é da matriz,** que ele vem com essa conversa - será? Mas, é que não faz parte da nossa matriz. **Ele não aprendeu, mas aquilo é competência dele.**

**Então você vai conversando, se ele tem essa vontade de ser, ele vai aprender, ele vai pegar aqui no nosso curso, nosso ensino é técnico, é tecnológico, é fazer, é fazer, é pegar, é por a mão na massa, é fazer.** [grifo meu]. Não é um curso de leitura ficar só debatendo é as duas coisas juntas. Aqui é esse o perfil de ensino tecnológico, ensino técnico dos institutos, das escolas técnicas. Não era só o fazer por fazer, é o ser completo. Então tem a teoria e tem a prática. (S7).

Para o professor S6, o trabalho docente na Educação profissional deve ser dirigido para uma prática profissional, portanto o professor precisa saber teorizar e saber a prática, ou seja, compete ao professor ensinar o aluno a estabelecer a associação das teorias a situações profissionais práticas. Mas o professor S6 acrescenta que essa não é a realidade do trabalho docente que se tem vivenciado ultimamente no IFMT – *Campus* Cuiabá, porque nota-se que há um despreparo do professor. Segundo ele:

[...] Prático seria bom. Não seria nem prático. Mas, **com o conhecimento do fazer**, não é ir lá fora não. O que eu quero dizer é o seguinte, o professor hoje, vamos supor, ele chega aqui, aqui é uma planta, ele chega, ele mostra lá. O aluno concorda. Às vezes, falando as leis, as normas pra fazer isso ali, às vezes não. Agora vamos fazer. Esse profissional não **sabe mexer com os aparelhos. O manuseio. Sabe mexer com a tecnologia.** [grifo meu]. Põe um compasso na mão, um esquadro na mão pra ele fazer no quadro, vê- se que ele não consegue fazer isso. Muitos não conseguem. Tem o conhecimento, mas a prática ele não sabe fazer, é debilitada. (S6).

Nesse sentido, o professor S3 afirma que ações voltadas para a qualificação docente se constituem como mecanismos que podem produzir resultados positivos para o professor e a instituição. Ele diz:

[...] **as pessoas que entram aqui agora elas com o tempo vão fazer, uma qualificação.** Eu sou muito pela qualificação incentivada e curso de qualidade. Não é fazer o curso pelo curso. **Se a gente conseguisse fazer curso de qualidade, nós teríamos um salto qualitativo muito grande aqui nessa questão educacional.** (S3). [grifo meu].

Nessa perspectiva, o professor S4 enriquece esse pensamento ao dizer:

[...] **Indubitavelmente formação**, quando eu estou falando em formação eu não estou falando de um curso A B C ou D, mas de **um conjunto de ações que permita a esse professor reconhecer o seu lugar**, e assim mesmo o que é também um desafio reconhecer-se. [...] **me reconhecer enquanto professor, buscar entender o meu papel, as minhas dificuldades, isso sim fez parte da minha formação.** Eu acho que é o grande desafio nosso de formação, não é só você aprender técnicas é você reconhecer o espaço docente como sendo um espaço de construção de conhecimento é ter a convicção de que você aprende tanto quanto os alunos. **E que você tem que estar na frente porque pra você ensinar você tem que saber, sem saber não vai.** (S4). [grifo meu].

Outro aspecto apontado pelo professor S3 é a qualificação tecnológica que o professor precisa para acompanhar a dinâmica das informações do mundo atual. Ele diz:

[...] **Uma outra coisa que nós temos que mudar rápido é a maneira de passar o conteúdo. A tecnologia, a maneira nova, o quadro a saliva, o negócio pode até continuar, mas temos que modernizar também.** [*grifo meu*]. Aqui mudou muito e o jurássico, porque eu considero assim também, ainda tem gente dando aula com giz falando de coisas de duzentos anos atrás, que não cabem mais. Isso nós vamos ter que dar uma reciclada porque o mercado que exige isso. (S3).

O professor S10 tem entendimento semelhante ao do professor S3 ao explicar que a formação continuada é uma dimensão que precisa ser implementada nos institutos, principalmente para que todos os professores tenham acesso a ela, pois é uma ferramenta fundamental para se atingir o mesmo nível de excelência da história da Educação Profissional. Ele diz:

[...] **Se hoje nós temos a função de dar uma educação tecnológica nos três níveis, básico, técnico, porque tem o básico também, básico, o médio que é o técnico, o superior, e a pós-graduação.** Eu acho que, nós que já fomos excelência no ensino técnico, para sermos excelência no ensino tecnológico, nós temos que verticalizar a formação de todos que compõe o quadro do IFMT. E isso tem que ser já, não esperar que o professor, que o servidor vá procurar o mestrado ou doutorado e dizer: vou fazer agora. **Eu acho que nós temos que buscar a excelência, temos que buscar 100% pela própria instituição.** (S10). [*grifo meu*].

Retomando Machado (2006), entendo que a sustentabilidade pedagógica da Educação Profissional está na sociedade e para entendê-la é importante conhecer a sua origem e, nesta, as necessidades e demandas sociais. As narrativas acima indicaram que os professores almejam uma formação para a docência, com o objetivo de se chegar a um nível de excelência na EPT, assim como foi construído na Educação Profissional.

Nesse caminho, os professores demandam que o próprio Instituto Federal desenvolva políticas de formação de professores que propiciem uma formação docente de qualidade, para que dessa forma o professor, possa reconhecer a sua função docente e responder com seu trabalho docente às demandas da sociedade.

Segundo Machado (2006), o mundo do trabalho tem uma lógica que exige dois tipos de resposta da Educação Profissional, a primeira, a da necessidade de formação “[...] integral do ser humano, portanto uma formação integral e com desenvolvimento das potencialidades e multilateralidade da pessoa, no sentido da dignidade humana, [...]”, a segunda, a demanda por uma formação profissional que dê conta de responder ao mundo trabalho diante de “todos componentes, sejam eles, econômicos, políticos, sociais e culturais, [...]”. (MACHADO, 2006, p. 57).

Desse modo, entendo que a categoria de intelectuais orgânicos que compõe o novo grupo de professores na Educação Profissional apresentou uma visão ideológica do trabalho docente que sustenta uma *práxis* que busca intervir no mundo para transformar a sua humanidade. Assim, a teoria pedagógica na qual os professores fundamentam o trabalho docente, em sua complexidade e contradição, favorece a produção de uma visão ideológica de trabalho docente como uma *práxis* emancipadora.

Nesse sentido, essas concepções dos professores apontaram que o trabalho docente tem se concretizado a partir de determinadas condições materiais e técnicas, que asseguram a sua realização, e tais *condições*, estão além do estritamente pedagógico. Nesse sentido, o IFMT – *Campus* Cuiabá se apresentou como um espaço de Educação Profissional constituído por professores com diferentes valores sociais, com objetivos e necessidades que se apresentam de maneira antagônica, para os quais, o trabalho docente significa uma prática pedagógica repleta de sentido que explicita suas convicções.

Aproximar esse pensamento das concepções de trabalho docente significa dizer que o modelo pedagógico dos professores tem se ajustado continuamente a partir das novas relações de produção e das formas de organização do trabalho, “[...] em que novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores são produzidos.” (Kuenzer, 2005, p. 79). Nesse entendimento de transformação no mundo do trabalho é que se produz a transformação na Educação Profissional e se faz a reforma intelectual e moral. Essa transformação no mundo do trabalho encontra sustentação no trabalho docente construído na Educação Profissional, o qual é justificado através de diferentes discursos que são produzidos pelos professores de Educação Profissional.

Os contextos históricos nos quais o trabalho docente foi produzido indicaram que esse foi baseado inicialmente em práticas pedagógicas aprendidas na passagem pela escola ou transmitidas por colegas mais experientes. Diante desta constatação, se verificou que a seleção, organização e incorporação de tais práticas seguiram basicamente os critérios da rejeição: *isso foi péssimo, não farei isso em meu trabalho*, ou da adesão: *isso foi ótimo, portanto, vou adotar no meu trabalho*, mas que no seu conjunto está relacionado com alguns pressupostos teórico-metodológicos.

Conforme Libâneo (2011), as tendências pedagógicas nas quais os professores firmam suas práticas pedagógicas funcionam como um instrumento para a verificação dos saberes docentes produzidos, sendo este um recurso teórico para a análise dos fazeres pedagógicos em sala de aula, nas aulas de campo, nas aulas de laboratório que são algumas das atividades que compõem o trabalho docente dos professores do IFMT – *Campus Cuiabá*.

Nesse sentido, a dualidade de professor definida pela LDB – Lei nº 4024/61 reforça as diferenças de modelo pedagógico adotado pelos professores de disciplinas do ensino médio e professores de disciplinas do ensino profissional. Assim, as condições materiais em que o trabalho se realiza têm servido para aprofundar as diferenças no trabalho docente, em que a dualidade estrutural do ensino profissional demonstra as “[...] mudanças de conteúdo, espaço, atores e formas de controle.” (KUENZER, 2005, p. 77).

Segundo Kuenzer (2005) o trabalho docente produzido na Educação Profissional foi fundamentado no modelo pedagógico taylorista/fordista, pois foi constituído para servir as demandas do capital, mas alguns professores que tentam romper com o taylorismo/fordismo e utilizam discursos e práticas pedagógicas nos quais buscam modificar essa realidade material, se apropriando no discurso das categorias que compõem o modelo pedagógico emancipador, que segundo Kuenzer (2005, p. 78), “[...] busca a formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade, com vistas à politecnicia<sup>60</sup>, e a superação da fragmentação do trabalho geral, [...]”.

De acordo com Kuenzer (2005), a compreensão da relação entre a constituição docente pelo trabalho docente e a formação do professor de Educação Profissional, tem também se firmado no discurso hegemônico de que os modelos pedagógicos são eficientes quando conseguem fortalecer o sistema produtivo pela valorização do capital. Desse modo, o modelo pedagógico taylorista/fordista que se constituiu na Educação Profissional reforçou o trabalho docente que busca o desenvolvimento de competências

---

<sup>60</sup> Segundo Kuenzer (2005, p. 89), “[...] a politecnicia significa domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalho flexível, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética”.

cognitivas complexas que são necessárias aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação da tarefa.

Nesse contexto, o trabalho docente na Educação Profissional é um fazer pedagógico dirigido para a construção material da existência, que através da formação humana está atendendo às demandas produtivas e sociais e também se constitui em uma forma de expressão do capitalismo. Portanto, surge como um modelo pedagógico que fortalece as demandas do capitalismo ao possibilitar o disciplinamento para vida social e produtiva.

Conforme Kuenzer (2005), o trabalho docente alicerçado no modelo pedagógico taylorista/fordista tem o disciplinamento como uma de suas mais importantes ferramentas para a transformação intelectual, cultural, política e ética, tendo em vista que cria uma concepção de mundo em que a valorização do capital é um discurso hegemônico.

Para professor S1, a função da Educação Profissional é ofertar conhecimentos técnicos em consonância com as realidades práticas do mercado, para que o *aluno* tenha maiores possibilidades de inserção futuramente. Dessa forma, o professor, em seu trabalho docente, deve assumir a responsabilidade de estar atualizado em relação às inovações tecnológicas da realidade da área em que atua, mas também, de não perder de vista que os conhecimentos práticos da área técnica devem ser o foco do ensino profissional. Ele diz:

[...] É aquele que consegue **trazer uma realidade prática para dentro da sala de aula**. É essa aí. Essa é a característica fundamental, é isso aí, e essa realidade prática é lá fora que ele adquire. [...] Sinceramente, a escola antes de mais nada, tem que **estar em sintonia** com seu tempo. [...] A fundamentação ela é a mesma pra todos, mas aqui trabalha mais com instalações comerciais, industriais. **Eu quero trabalhar lá com implantar geração e transmissão de energia ou fontes alternativas de energia. A energia eólica, biomassa, entendeu**. Eu acho que tem que ir por essa linha da sustentabilidade. Então, a escola não pode perder a **sintonia com o que esta acontecendo**. (S1). [*grifo meu*].

Para o professor S11, o trabalho docente tem a função de desenvolver no aluno a capacidade de fazer a relação entre a teoria e a prática, ou seja, deve realizar um fazer pedagógico que traga o conhecimento da técnica ao ensino, pois esse método é próprio da Educação Profissional. Assim, ele descreve:

[...] o professor da educação profissional é **capaz de teorizar e praticar experiências**, por exemplo. Um professor como o que eu tive aula na engenharia eu aprendi só teoria, mas nunca fui a um canteiro, nem si quer pra ver como era um canteiro de obras, **vivenciar uma prática**. O professor de educação

profissional ele teoriza e faz a prática com os alunos. O professor de educação profissional que atua no ensino médio seja ele da matemática ou de **uma disciplina técnica ele tem que fazer as duas coisas**. (S11). [*grifo meu*].

A abordagem do professor S4 a respeito do trabalho docente define o professor como um agente de mudanças que deve participar da construção de homens humanizados colocando a sua profissão de engenheiro a serviço da profissão de professor em um contexto de transformação.

Nesse sentido, o professor S4 entende o trabalho docente como uma ação pensada criticamente e direcionada para a formação profissional de alunos, os quais também precisam entender a humanidade que há em cada pessoa. Ele diz:

[...] Eu sou apaixonado pela engenharia, a engenharia me dá rumo me dá diretriz. Mas, **a engenharia** não responde a umas questões interiores, em relação ao estar na sociedade, me responde as questões tecnológicas, ela atende ao meu perfil pragmático de fazer as coisas, [...] que **resolve o problema científico e tecnológico, mas o problema humanístico** ele não é resolvido pela engenharia. E aí, só **a ação educacional que de fato pode transformar e pode mudar. Isso é o que me faz ser professor, o que me move enquanto professor**. (S4). [*grifo meu*].

Nesse contexto, o modelo pedagógico teórico que traduz o entendimento atribuído ao trabalho docente está pautado na dialética do trabalho de Marx porque reconhece o trabalho como um processo dialético que modifica o trabalhador ao alterar o objeto, ou seja, o professor da Educação Profissional é transformado por seu trabalho docente, pois “[...] o ser humano torna-se aquilo que ele faz”, pois, a cada ação, a *práxis*, é uma maneira de intervenção no mundo e de transformação de sua humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 29)

Nessa compreensão, destaco que na concepção marxista do trabalho a oposição sujeito/objeto tem o objeto como matéria bruta que é transformada em uma relação dialética em que existe uma interação entre as pessoas, e que no trabalho docente se configura basicamente entre professor-aluno, professor-professor e professor-comunidade, todos inseridos em um sistema social.

Embora o modelo pedagógico da Educação Profissional tenha como fundamento os princípios taylorista/fordista que privilegia o trabalho docente baseado na racionalidade técnica “[...] nas versões sempre conservadoras da escola tradicional, nova e tecnicista, [...]”, o pensamento de alguns professores do IFMT em relação à função da Educação Profissional demonstrou que há um movimento gradativo de

superação da concepção de trabalho docente taylorista/fordista, cuja finalidade é a formação de trabalhadores disciplinados.

Segundo Kuenzer (2005), o modelo pedagógico taylorista/fordista fundamentou o trabalho docente na Educação Profissional, mas essa dimensão também pode ser compreendida a partir de Tardif e Lessard (2009), ao afirmarem que nos modelos clássicos de trabalho das sociedades industriais, as relações sociais de produção definiam quem é o trabalhador e o cidadão. Portanto, nas relações sociais se estabeleciam o discurso hegemônico dominante do trabalho industrial sobre as demais atividades humanas, bem como, as posições centrais ocupadas pelos agentes sociais detentores de capitais e dos produtores de riquezas no sistema produtivo.

Nesse sentido, Kuenzer (2005, p. 83) enfatiza que a divisão social e técnica do trabalho foi fortalecida pelo modelo pedagógico taylorista/fordista adotado na Educação Profissional, pois nessa perspectiva o trabalho docente era orientado para formação de “[...] trabalhadores e dirigentes a partir de claras definições de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.”

Rompendo com a perspectiva taylorista/fordista de Educação Profissional e avançando para uma dimensão humanizadora do trabalho docente, a compreensão de alguns professores do IFMT traduz uma interpretação de que toda atividade humana constitui uma *práxis* ou atividade produtiva, portanto o trabalho docente na Educação Profissional é um trabalho produtivo que, por meio da formação profissional dos alunos, estabelece um “[...] processo de renovação das funções sociais e técnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23). Assim, a compreensão dos professores indica que é possível construir na Educação Profissional um trabalho docente que tenha o modelo pedagógico progressista, na perspectiva Freiriana como fundamento.

A compreensão de S8 é a de que cabe ao professor a tarefa de apresentar os conteúdos da disciplina para que os alunos dialeticamente consigam construir os seus conhecimentos somando as suas experiências, mas alerta que é um desafio além do que se imagina. Ele diz;

[...] Como que agente vai **unir conhecimento para que o aluno entenda** que cada professor que entra e sai da sala, do laboratório, e da pesquisa, está ajudando ele **a construir cada pedaço daquele conhecimento**, [grifo meu] do perfil que está escrito lá no diploma dele quando ele sair. Então, é um desafio, uma responsabilidade muito grande, além do que todo mundo está pensando que é. (S8).

Na perspectiva do professor S5, o trabalho docente é uma atividade permeada por sentimentos e sentidos que têm na pessoa do aluno o seu eixo central. Nesse pensamento, o professor tem a função de buscar conhecê-lo para formá-lo na medida de suas necessidades e expectativas. A formação do aluno-cidadão deve também ser orientada para o reconhecimento da importância das regras de conduta social e a compreensão dos direitos e deveres estabelecidos nas normas, as quais estabelecem seus limites e compromissos sociais. Ele diz:

[...] Olha, eu vejo ser um **professor é ter como elemento principal de um sistema educacional o aluno**. [...] a maioria dos professores **deviam desvestir o aluno pra ver o que ele está buscando, depois vesti-los de uma forma como deve. Então, eu acho ser o professor isso. Dedicar, não faltar, ter uma ética, ter um relacionamento bom**. Agora, eu sou rígido. [...] Aí pergunto para o aluno você sabe do manual do aluno? [...] Não sabe que tem recuperação, não sabe cobrar do professor os seus direitos e seus deveres, sua conduta. O professor não cobra, não ensina. Porque ele não quer **ter esse embate, porque ser professor é isso**. [...] Eu vejo assim que o **professor tem que ser completo como um todo**. [grifo meu]. A primeira aula, a segunda aula eu tenho que resgatar ele, pra colocar a ele que ele está numa outra posição, ele vai reaprender. (S5).

Retomando o entendimento de Kuenzer (2005) de que o modelo pedagógico taylorista/fordista fundamentou o trabalho docente na Educação Profissional, foi possível compreender, através da categoria da contradição, que o pensamento de um grupo de professores do IFMT avança no sentido de romper com o modelo pedagógico taylorista/fordista ao valorizar, no trabalho docente, o pensamento de trabalho docente como *práxis humana*. As narrativas indicam que há no IFMT uma categoria de intelectuais orgânicos que entende o trabalho docente como uma formação profissional que objetiva preparar o aluno para o trabalho, mas que, ao ser produzido, contribui para constituição do professor e do aluno numa dimensão humanizada que rompe com a concepção hegemônica de formação profissional voltada predominantemente para a valorização do capital.

Portanto, é possível enunciar que o professor do IFMT – *Campus Cuiabá*, na dimensão de intelectual orgânico em Gramsci (2006), ao se constituir pelo trabalho docente na Educação Profissional está caminhando no sentido de construir um novo modelo emancipador de trabalho docente na Educação Profissional. Historicamente, o trabalho docente tem sido concebido conforme os modelos organizacionais de gestão e

execução do trabalho produtivo, que estão ligados ao capital e às demais organizações econômicas, mas o pensamento de trabalho docente como *práxis humana* aponta para outra perspectiva de docência na Educação Profissional.

Portanto, uma compreensão da profissionalização na Educação Profissional coloca em destaque que há dificuldades inerentes ao trabalho docente, mas que estas precisam ser superadas na EPT proporcionada pelos Institutos Federais, nos quais a organização do trabalho docente é realizada por diversos grupos e subgrupos de professores que detêm diferentes saberes.

Segundo Tardif e Lessard (2009), uma profissão pode ser caracterizada quando um grupo de trabalhadores consegue dominar seu próprio campo de trabalho, e na docência na Educação Profissional, essa dimensão do trabalho como princípio educativo se apresenta na maneira de ser e fazer dos professores que se constituem pelo trabalho docente. Nesse caminho, entendo em Tardif e Lessard (2009) que o professor de Educação Profissional precisa de uma formação para o trabalho docente que possibilite a superação da lógica do mundo do trabalho, que tem no capital o seu maior valor, para assim, avançar no sentido de construir modelos pedagógicos emancipatórios.

Portanto, o trabalho docente na Educação Profissional se caracteriza para alguns professores como uma *práxis* entre seres humanos que estão em extrema interação de ensino, no qual, cada sujeito, professor e aluno, tem a oportunidade de realizar uma reflexão sobre questões inerentes à relação com o outro ser humano.

Nesse sentido, o professor S1 apontou para uma especificidade do fazer pedagógico na área técnica da construção civil, como sendo a possibilidade do professor realizar um ensino individualizado com o aluno, pois a própria estrutura da sala de aula organizada em pranchetas favorece uma orientação que aproxima o professor das condições de aprendizagens do aluno. Ele diz:

**[...] professor que dá aula de desenho arquitetônico estar de prancheta em prancheta ensinando, ter um contato muito mais próximo, e** acaba formando uma amizade, uma proximidade que o professor do núcleo comum não tem. **O professor do núcleo comum ele está lá na frente no quadro dando a sua aluna, terminou a sua aula ele vai embora.** [*grifo meu*]. Enquanto os professores de disciplinas eles estão dando um atendimento individualizado. Entendeu. (S1).

Todavia, se constata que o trabalho docente é uma forma de trabalho interativo que remete o professor aos processos cognitivos ou simbólicos em que a linguagem, a

afetividade, a personalidade constituem fenômenos complexos que possibilitam as atividades de ensino e aprendizagem. Contudo, o trabalho docente na Educação Profissional requer que o professor estabeleça relações interativas de confiança e respeito com o aluno, para que este venha aderir ao seu trabalho sem opor-lhe resistência nem neutralizá-lo de diferentes maneiras.

Nessa leitura, o professor S5 entende que o trabalho docente precisa ter o aluno com centralidade do processo de ensino-aprendizagem, não perdendo de vista os aspectos didático-pedagógicos que envolvem essa ação. Dessa forma, realiza o seu fazer pedagógico tendo o aluno como centro dos processos de ensino-aprendizagem e suas experiências são as ferramentas que possibilitam um processo dialético de ensino. Ele diz:

[...] Pra mim é o aluno que direciona, é o centro, ele que direciona a minha aula. **A minha aula, vai em função do que ele busca, em função do que ele pergunta, em função do que ele quer.** Lógico, não saindo fora das diretrizes que a gente tem, dos programas, dos conteúdos, outras coisas mais. [...] Então, **eu levo o aluno a pensar [...] Mostro pra ele que a responsabilidade é dele. Está na mão dele e que eu vou ajuda-lo. Só isso. Aí, os alunos vêm, trazem livro, aí já to ensinando. [...] E faço pelo menos duas perguntas que ele tenha que mostrar seu raciocínio lógico, sua maneira de pensar, sua visão daquele assunto e não copiar o que já tem feito de determinado autor.** [*grifo meu*]. Ou se ele copiar, pelo menos ele acrescentar alguma coisa, argumentar alguma coisa a esse respeito. (S5).

Nesse entendimento, o professor S5 acrescenta que todo fazer pedagógico é orientado por normativas institucionais que têm a função de organizar a gestão do ensino, e que o professor, ao descumprir as normas em função da liberdade do aluno, está negligenciando o trabalho daqueles que as cumprem e deixando de refletir sobre a função dessas normas na vida em sociedade. Assim, ele diz:

[...] Então, quando **eles entram na sala de aula eles ficam assim, ele vem pra cá, ele se sente dono, porque ele manda [...] o professor não tem mais vez, professor acabou.** Ele é o dono da situação, é ele que manda, é ele que se quiser fazer prova ele faz, se não quiser. Quer dizer, é a minha mágoa, assim em termos **é que determinados professores que encobrem tudo isso em sala de aula, deixa as coisas passarem pra não ter atrito, embate entre eles. Mas, não é precisar ter embate, é conversar, é mostrar, é você se por, ter uma postura diante deles que eles voltam a te dar o retorno.** (S5). [*grifo meu*].

Dessa forma, o professor da Educação Profissional precisa estar atento para a dimensão social e profissional do aluno que busca a formação técnica, pois esses aspectos integram a natureza do trabalho docente. Portanto, enuncio que a Educação Profissional foi construída e se reconstrói a partir dessas concepções de trabalho

docente específicas do ensino profissional, que historicamente se efetivou no IFMT – *Campus Cuiabá*.

De acordo com Kuenzer (2005, p. 84), o modelo pedagógico taylorista/fordista possibilitou a fragmentação curricular do trabalho pedagógico ao dividir “[...] o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, [...]”, dessa forma o trabalho docente produzido no IFMT – *Campus Cuiabá* reproduz essa fragmentação taylorizada da docência ao destacar a diferença do trabalho docente de professores das disciplinas de formação geral e profissional.

Nesse sentido, o professor S3 aborda a diferença de abrangência dos conhecimentos do professor de disciplina técnica em relação ao professor de disciplinas do núcleo comum, colocando em grau de importância os conhecimentos técnicos e os conhecimentos gerais que serão exigidas do aluno pelo mercado de trabalho. Ele diz:

[...] nós temos que ser uma **pessoa atuante no mercado**, uma pessoa com uma contrapartida muito **grande didática e técnica e conhecer a profissão**. Então, ele tem que ser mais completo do que um professor assim de história, do ensino médio, da formação geral, e tal. [...] Porque aquele conteúdo, ele sabe o conteúdo, eles **aprimoram aquele conteúdo**, vai tendo um conhecimento do conteúdo e vai repassando. Agora, a prática do ensino profissional é muito importante. **São duas pontas, a prática e a teoria. A prática e a teoria caminham juntas. Só a teoria não.** (S3). [*grifo meu*].

A compreensão do professor S1 em relação à maneira de desenvolver o trabalho docente evidenciou a fragmentação curricular que o modelo pedagógico taylorista/fordista produziu na Educação Profissional, ao destacar que o trabalho docente requer ambientes que não se restringem ao espaço exclusivo da sala de aula na instituição, podendo este ser reproduzido, por exemplo, no canteiro de obras de uma construção civil.

Nessa perspectiva de trabalho docente, o professor S1 demonstrou uma preocupação em ensinar ao aluno a desenvolver funções em uma área profissional que exige conhecimentos específicos conforme as demandas do capital. Ele diz:

[...] **Vai ser no canteiro de obra**, nós vamos pegar uma construtora, **nos vamos montar sala de aula aqui, para trabalhar lá.** [*grifo meu*]. Só sei que acharam muito difícil deslocar professor para dar aula. (S1).

Enquanto trabalho docente técnico, o professor S1 aponta a *aula de campo*, ou também, chamada de *visita técnica*, como um método de ensino adotado

principalmente na disciplina técnica como uma possibilidade para o professor e o aluno acompanharem o que acontece nas realidades produtivas e tecnológicas.

Nessa leitura, o professor S1 está indicando o trabalho docente como um instrumento de profissionalidade, pois nesse entendimento Sacristán (1995), afirma que as profissionalidades são constituídas quando o fazer pedagógico é desenvolvido com a finalidade de melhorar o desempenho e ampliar os conhecimentos específicos da profissão docente. Ele diz:

**[...] a cada dia esta chegando produtos novos. Tudo que esta acontecendo, coisas novas, e se você fechar em uma sala de aula você não tem condições de acompanhar.** [*grifo meu*]. [...] eu dei aula de tecnologia, mas, quase não dei aula em sala de aula, só foi visitas, visitas técnicas. Até foi bom pra eu voltar de novo pra área. Visita pra uma fabrica de cerâmica e tijolo é algo importante. Visitar um canteiro de obra, especificamente, fundações, acabamento, instalações, isso aí que precisa. [...] o lado prático da coisa, entendeu [...] na área da realidade que está acontecendo da informática, da área de telecomunicações estar em sintonia com o que esta acontecendo. (S1).

O modelo pedagógico taylorista/fordista que fragmentou as demandas da Educação Profissional para o disciplinamento voltado ao mundo do trabalho capitalista, apresenta o paradigma do ensino tradicional e tecnicista como instrumento para ocultar ou inculcar um modo de vida em cada sujeito de determinada sociedade, e dessa forma, agir confirmando e legalizando a dominação entre os membros de uma cultura.

Nesse contexto, a Educação Profissional que habita um mundo social, tem no professor a imagem de um sujeito cujo saber interessa à sociedade, porém é importante o professor pensar de que forma está servindo a sociedade. Entretanto, muitos professores da Educação Profissional ingenuamente pensam que são livres por agirem por conta própria na realização do trabalho docente, mas esquecem de considerar que na complexidade do ato de ensinar e aprender, aquele que ensina imprime na sua ação a concepção de trabalho que tem, e que pode estar focada apenas nos interesses do capital, desconsiderando o aspecto humano necessário a essa construção. Dessa forma, é imprescindível a reflexão do professor sobre o fato de que, por meio do seu trabalho docente na Educação Profissional, muitos interesses sociais, políticos e econômicos são legitimados, pois, estão na ideologia dos grupos sociais que buscam uma formação profissional.

Nessa dimensão, Kuenzer (2005, p. 87) afirma que a mudança no mundo do trabalho decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva vem

ocasionando uma mudança progressiva no modelo pedagógico de disciplinamento na Educação Profissional, e nesse sentido “[...] à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências<sup>61</sup> [...]”, que busca superar a fragmentação taylorista/fordista através de uma formação profissional que possibilite a recomposição da unidade dos processos de trabalho por meio da flexibilização da produção.

Na dimensão das mudanças no mundo do trabalho, o modelo pedagógico de competência faz com que o trabalho docente na Educação Profissional se configure em um fazer pedagógico dirigido para o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas que respondam às demandas do capital, e de “[...] comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criem respostas para situações imprevistas.” (KUENZER, 2005, p. 87).

Nesse sentido, o professor S11 indica que o trabalho docente na Educação Profissional tem possibilitado o desenvolvimento de conhecimentos com o aluno em uma totalidade que o tornou competente para responder á tendência de flexibilização do trabalho.

**[...] quando um aluno nosso encara qualquer tipo de concurso lá fora, ele tem um grande desempenho, [...] porque ele aprendeu a unir vários conhecimentos, porque não é possível fazer prática sem conhecimentos adjacentes, fazer transposições, sem fazer inter-relações, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, não é possível agregar. [grifo meu].** Não é necessário ficar agregando professor de matemática com o professor de português para fazer transdisciplinaridade, não na própria aula, pela própria ementa que você está tratando os objetivos que leva isso. (S11).

Nessa leitura, o professor S3 apresenta o modelo pedagógico que adotou para realizar o trabalho docente na Educação Profissional e entende que dessa forma contribui na construção de competências que aproximem o aluno das demandas da realidade do mercado. Ele esclarece:

**[...] Faço sim. Faço a toda hora. Por exemplo, estas minhas idas até as obras esse é um movimento de ligar essa prática, o conhecimento prático a teoria que eu dou aqui. Depois analisar nas imagens e mandar pesquisar na internet, então agente fecha um círculo da prática, da análise na internet e das explicações em sala de aula. [...]. Eu consigo fechar isso e isso é uma busca sem fim. [grifo meu].** Ou seja, é uma dinâmica sem fim, eu vou pra prática, não sei falar na teoria sem mostrar o que está acontecendo. Eu sempre falei isso. Aí vou filmando, fotografando, tal, venho e analiso, volto,

---

<sup>61</sup> Conforme Kuenzer (2005, p. 86-37) “[...] A competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo cria-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao grupo.”

vai para pesquisa e traz as respostas e vamos para outra. E assim vai aprofundando. Essa é a minha maneira de ensinar. (S3).

Para o professor S3, o trabalho docente na Educação Profissional deve fazer com que o aluno reconheça um significado no conteúdo que está aprendendo, para que esse faça sentido em sua vida, e assim seja compreendido. Assim, ele disse:

[...] **o conhecimento que se adquire e ele fica**, você vai usar ele mais cedo ou mais tarde pra alguma coisa, se não diretamente pra sua profissão, indiretamente pra juntar em uma outra ideia, em uma outra coisa, até por analogia. **Um tijolo tem um significado, [...] tem implicações sobre esse tijolo, [...] Aí você começa a entender que a dimensão é maior ainda, que [...]** começa a jogar pelo lado da cidadania. **Tem historicidade do conhecimento humano**, como que chegou esse tijolo, esse cimento, qual que é a importância dele no estudo de hoje. **Há a questão da sustentabilidade, o ambiente, outras coisas que nós não discutíamos naquela época. Que hoje tem outras implicações**, [grifo meu] não é. Então, eu acho que você tem que dar liberdade para o seu aluno, tem que conversar com eles, escolher os métodos, escutar, ver se o conhecimento está servindo se ele está entendendo, não podemos mais ser aquele professor clássico. (S8).

Para o professor S10, o modelo pedagógico de trabalho docente na Educação Profissional para o ensino de química precisa ser contextualizado com a realidade para material para fazer sentido na vida do aluno e, assim, ser entendido. Ele explica:

[...] Então, eu me sinto satisfeito porque fiz o papel de facilitador e não daquele que jogou o conteúdo e tal. Você tem que pegar a química principalmente, se você quiser dificultar, dificulta e deixa no abstrato sempre, mas se você fizer um contexto com o real ele fica fácil porque ela é uma ciência e ciência é real. Então, **a hora que você vai mostrar um processo, uma reação química [...] que contextualizar para ele ver o mundo daquilo que você tá falando. Então eu acho que facilita**. [grifo meu]. Se você quiser torná-la abstrato você fica só falando nas coisas que ele não enxerga. [...] se você pegar o virtual e colocar no real ele dá conta. A química tem esse problema. Então se você deixar no abstrato para a química não vale nada. Então, tudo que você fala para o aluno não vale nada. (S10).

De acordo com Kuenzer (2005), a forma de unificação do trabalho fragmentado passou a ser mediada pela tecnologia de base microeletrônica, mas no modelo pedagógico de competência essa perspectiva de trabalho docente tem se mostrado mais como uma forma de polivalência ou ampliação das tarefas no trabalho, que não supera o caráter de parcialidade e fragmentação do trabalho. Nesse sentido, o professor S8 aponta que a tecnologia já integra todas as atividades de formação do aluno.

[...] **nosso aluno, ele entra na sala de aula, ele tá fazendo um cursinho de EAD à distância a respeito daquele assunto**, que às vezes o professor nem teve o preparo. **Ele tá pesquisando na internet [...]**. (S8). [grifo meu].

A compreensão de S8 é a de que cabe ao professor, no trabalho docente, apresentar os conteúdos da disciplina para que os alunos dialeticamente consigam

construir os seus conhecimentos, somando as suas experiências, mas alerta que é um desafio além do que se imagina. Ele diz;

[...] agente vai **unir conhecimento para que o aluno entenda** que cada professor que entra e sai da sala, do laboratório, e da pesquisa, está ajudando ele **a construir cada pedaço daquele conhecimento**, [*grifo meu*] do perfil que está escrito lá no diploma dele quando ele sair. Então, é um desafio, uma responsabilidade muito grande, além do que todo mundo está pensando que é. (S8).

Nesse modelo pedagógico de competência, o trabalho docente se constitui como um lugar privilegiado onde a formação profissional é utilizada pelo aluno como um de seus recursos para transformar as condições materiais de produção da sua existência.

Assim, o professor da Educação Profissional, precisa estar atento às mudanças mediadas pela tecnologia de base microeletrônica, pois essas também transformam os preceitos culturais do seu mundo social, e dessa forma o professor pode estar fazendo o contrário daquilo que pensa ou se propõe a fazer na formação profissional. Contudo, o trabalho docente deve ser uma *práxis* na qual o homem compartilha as invenções culturais de seu tempo por meio de situações de aprendizagem, pois a educação ela é um recurso de manutenção da vida que contribui para que o homem evolua e torne-se mais humano.

Segundo Frigotto (2002), a moderna sociedade capitalista construiu um conceito ideológico de trabalho que o coloca numa perspectiva moralizante e utilitarista, na qual, em uma sociedade dividida em classes há pessoas que tiram o necessário para a sua sobrevivência da força de seus braços e há aquelas que vivem da renda de suas propriedades, e há aquelas que vivem do produto do trabalho intelectual, sendo que este prepondera sobre o trabalho manual.

Assim, as formas de trabalho intelectual e manual aparecem como formas de trabalho produtivo que exige dos homens de diferentes classes sociais conhecimentos distintos para que alcancem o que se espera no futuro. Essa compreensão da relação entre o trabalho e a educação coloca o trabalho docente como uma atividade capaz de criar riqueza indistintamente para todos os homens, e a educação como um direito dentro de uma igualdade abstrata.

Conforme Frigotto (2002), nas relações de produção capitalista, a expropriação e a mais-valia próprias da acumulação de capital são tidas como legítimas, pois reforçam

as ideias de que a ascensão social e a diminuição das desigualdades entre as classes podem ser obtidas pelo trabalho árduo e disciplinado.

Diante dessas ideias, é importante destacar que o trabalho docente é entendido na dimensão de “[...] práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência”. (FRIGOTTO, 2002, p. 17).

Nessa concepção, o modo como os professores se constituem professores da Educação Profissional pelo trabalho docente é capaz de indicar a sua maneira de existir no mundo social. Portanto, aquilo que cada um é coincide com aquilo que cada um produz, e com a maneira como produz, ou seja, sua vida material depende da natureza dos meios de vida e das condições materiais de sua produção.

Nesse entendimento, se pode notar nas falas dos professores do IFMT que historicamente, a Educação Profissional é ofertada para preparar o aluno para o trabalho, enfatizando a produção e o mercado de trabalho, e deixando em segundo plano a reflexão crítica sobre as formas que o trabalho assume nas relações profissionais.

Entretanto, Frigotto (2002) afirma que uma compreensão da relação trabalho e Educação Profissional depende do exame dos contextos históricos em que determinadas relações de trabalho vão se constituindo, para que se produza um entendimento que apresente a dimensão das contradições, dos saberes produzidos, da formação de consciência crítica e dos interesses dominantes.

Esse caminho também favorece uma compreensão sobre o significado do saber para o trabalhador, pois elucida que “[...] o conhecimento, a superação do senso comum e a formação da consciência política” da classe trabalhadora se dão pela *práxis*, num contínuo movimento dialético de união da teoria e da prática, do pensar e do agir, no qual os conflitos, os avanços, os recuos constituem um processo histórico de produção da existência dos trabalhadores. (FRIGOTTO, 2002, p.19).

Conforme Frigotto (2002), as relações estabelecidas na vida material apresentam elementos que contribuem para uma compreensão das condições materiais do trabalho docente na Educação Profissional, nas quais os professores construíram uma formação docente para o trabalho docente. Nesse sentido, as condições materiais em que o

trabalho docente se desenvolveu nas situações de fazer pedagógico e nos cursos de formação de professores de Educação Profissional revelam perspectivas de formação que contribuíram para que os professores de Educação Profissional constituíssem um modo de fazer a docência e ser docente de Educação Profissional.

Desse modo, as reflexões produzidas tiveram por objetivo trazer um entendimento sobre os caminhos percorridos pelos professores de Educação Profissional no IFMT, no sentido de construir uma profissionalidade na Educação Profissional, mas que ainda é um processo que se constitui juntamente com a EPT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura destas considerações me faz retornar a realidade material do trabalho docente na Educação Profissional, no qual a inquietação desta proposta de tese se originou. Para tanto, recorro às experiências de trabalho docente no IFMT/Cuiabá-MT, que me motivaram a continuamente reconstruir o meu trabalho docente diante das transformações na Educação Profissional.

O Programa de Pós-Graduação em Educação possui três eixos norteadores, dentro dos quais as linhas de pesquisa são reunidas, contempla também a Linha de pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, e que tem como área temática, o Trabalho Docente e a Educação Profissional; área selecionada para atender a esta proposta de pesquisa. Nesse campo há várias possibilidades de estudos sobre o trabalho, porém, foi adotada a Análise de Conteúdo como campo teórico-metodológico para o diálogo com a Educação Profissional. Entendo que as contribuições da Análise de Conteúdo possibilitam a compreensão dos sentidos e significados dos conteúdos definidos pelos professores nas entrevistas.

Dessa forma, utilizei o materialismo histórico dialético como método de pesquisa com o propósito de entender nos contextos históricos, as condições materiais de produção do trabalho docente que motivaram os professores a construir o seu modo de ser docente e o seu fazer pedagógico na docência na Educação Profissional.

Essa interpretação me remete a temática da formação de professor pelo trabalho docente reafirmando a minha concepção de que em cada período histórico da Educação Profissional, os professores imprimiram no trabalho docente os saberes produzidos no fazer pedagógico da docência e na formação continuada que foi realizada para alicerçar o trabalho docente com conhecimentos pedagógicos, técnicos e profissionais.

Nesta pesquisa, os sujeitos são os professores que compõem o quadro de servidores efetivos do IFMT – *campus* Coronel Octayde Jorge da Silva, em Cuiabá-MT. O quantitativo de 18 professores que foram os sujeitos da pesquisa foi definido através

de uma seleção aleatória da totalidade de 56 professores que foram localizados e entrevistados no período de janeiro a março de 2013 no IFMT.

O caminhar na pesquisa me trouxe a compreensão de que os contextos em que ocorreram as transformações na Educação Profissional foram produtores de uma dinâmica de formação docente para o trabalho, que definiu os caminhos formativos dos professores ao se efetivar as políticas públicas de formação de professores de Educação Profissional.

Assim, embasada em Cunha (2005), Kunze (2006), Kuenzer (2007), Manfredi (2002) e Machado (2006) que são autores que dialogam a temática da Educação Profissional e do trabalho docente na Educação Profissional, no Brasil, analisei os contextos em que os professores se constituíram docentes na Educação Profissional, e que estão integrados aos movimentos de transformação da Educação Profissional e da formação de professores de Educação Profissional.

Nesse sentido, as transformações na Educação Profissional atuaram como um mecanismo motivador da constituição dos professores, dessa forma na ideia de *inacabamento humano* de Paulo Freire (2010) está a razão desse contínuo refazer, reconstruir, recomeçar que nunca fica pronto, porque na sua incompletude o professor sempre pode melhorar o modo de fazer a docência e de ser docente pelo trabalho na Educação Profissional.

A historicidade dos fatos revelou que as frequentes mudanças nas atribuições da Educação Profissional que se evidenciam nas denominações das instituições federais, entre elas o IFMT, de tão frequente, passaram a ser interpretadas pelos professores como uma situação própria da natureza da Educação Profissional. E nessa perspectiva, a construção de fazeres pedagógicos, modelos pedagógicos e saberes profissionais para atender as necessidades do trabalho docente, também evoluiu naturalmente, como uma condição intrínseca da constituição dos professores de Educação Profissional.

É nesse contexto de transformações que o professor continuamente se constitui pelo trabalho, porém a realidade material da Educação Profissional demonstra que apenas as condições materiais de transformação do trabalho docente não são suficientes para atender às necessidades de formação dos professores, sendo

necessária uma formação continuada para que esses professores possam romper com o modelo pedagógico taylorista/fordista e avançar para um modelo pedagógico emancipatório que afetivamente contribua para que os professores atendam às novas atribuições do IFMT.

Nesse sentido, compreendo que o desenvolvimento das políticas de formação de professores de Educação Profissional também apresentou uma dinâmica, na qual a elaboração de leis, decretos, resoluções e pareceres se constituíram em procedimentos naturais, que foram surgindo para atender as necessidades pontuais ou emergenciais de formação de professores. Outro aspecto importante da formação de professor de Educação Profissional que foi abordado por Machado (2006) é a prerrogativa da flexibilização do exercício da profissão docente, que sempre esteve presente nas legislações que surgiram, pois nestas se previa os mecanismos de acomodação dos professores em serviço para resolver o problema da falta de professores com o perfil definido em lei, ou seja, já se antecipavam as fragilidades das políticas públicas para solucionar a questão da formação de professores de Educação Profissional.

No período de 1909 a 1940 ocorreram três ações de iniciativa governamental em 40 anos da Educação Profissional, essas foram dirigidas para ordenar a formação de professores da Educação Profissional quanto a sua obrigatoriedade, quanto à formação por disciplinas e por área de conhecimento e para a comprovação da competência pedagógica.

Ainda, nesse processo de desenvolvimento da política pública de formação de professores de Educação Profissional, no período de 1941 a 2013 outras ações foram realizadas que ocasionaram a definição de duas categorias de professores para o ensino médio técnico, que são os professores de disciplinas do ensino propedêutico e professores de disciplinas do ensino técnico. Essa dualidade de categoria de professor se mantém até o presente, e se evidenciou através da compreensão dos professores sobre os conhecimentos pedagógicos e especializados que são necessários para a realização do trabalho docente.

Em 1968, pela Lei nº 5550/68 se instituiu a primeira Reforma Universitária que ocasionou uma procura dos professores de disciplinas propedêuticas e técnicas pela formação superior conforme as respectivas disciplinas, e também o exame de

suficiência para os professores sem a formação definida em lei. Em 1969, foi criado o CENAFOR para ofertar a formação de professores para o ensino técnico e profissional, em nível superior, na modalidade de Cursos Emergenciais Esquema I e II.

Em 1971, a Lei nº 5692/1971 – LDB instituiu a segunda Reforma Universitária ao tornar obrigatório o ensino profissional no 2º grau, e esta determinação repercutiu na formação de professor de Educação Profissional criando uma grande demanda de professores para fazer dois tipos de cursos, que foram: os Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau – Esquema I e II e os Cursos Emergenciais de Licenciatura Plena para Graduação de Professores, e ainda, o exame de suficiência. Esses dois cursos, juntamente com o exame de suficiência foram os instrumentos que definiram a formação de professores para a Educação Profissional, mas também serviram de mecanismo de flexibilização para acomodação dos professores que estavam em serviço e assim, minimizou o problema da falta de professores especializados para a Educação Profissional. Como esses instrumentos legais não foram suficientes para solucionar o problema da formação de professores de Educação Profissional foi aprovada a Resolução nº 07/82 que tornou facultativo a formação de professor pelos cursos regulares e pelos cursos emergenciais. Somente em 1996, que a Lei nº 9394/96 contribuiu para resolver a questão da formação de professor para a Educação Profissional ao inserir a experiência profissional como requisito de seleção de docentes, que considerado de forma isolada não resolve o problema da formação de professores.

Desse modo se percebe que a formação de professores foi tratada com ações acomodativas que não consolidaram uma sistemática específica para a formação de professores para Educação Profissional até esse período histórico, portanto essa questão ficou em aberto. Decorreu 10 anos, entre 1996 a 2006, para novamente a formação de professor de Educação Profissional voltar a ser tratada em lei, sendo assim, criado o Parecer nº 05/2006 que previu a proposta de Curso de Licenciatura para a Formação Docente de Educação Profissional.

Portanto, foi nesses cenários de propostas de formação docente fragilizadas em suas condições materiais de existência, devido à falta de uma estrutura operacional

adequada à demanda por essa formação, que o professor de Educação Profissional precariamente vem se constituindo docente dessa modalidade de ensino.

Os contextos históricos em que se constituiu a formação de professores de Educação Profissional demonstraram e as falas dos professores pesquisados evidenciaram que os cursos para a formação de professor foram emergenciais, como o próprio nome diz, e que serviram principalmente para regularizar a situação daqueles professores que estavam em serviço, e ainda, que não se consolidaram em um sistema de formação de professores de Educação Profissional.

A formação de professores de Educação Profissional ficou sendo uma proposta que perdeu o fôlego no meio do caminho e que somente voltou a ser tratada no ano de 2006, e com a constituição da Rede Federal de EPT e criação dos Institutos Federais EPT volta a se firmar no cenário da Educação profissional. E neste momento em que os IFEs se estabelecem com a proposta de ofertar uma EPT, nos níveis de ensino Médio, Superior e Pós-Graduação, a formação de professores de Educação Profissional se configura em nível superior em Curso de Licenciatura para a Formação Docente de Educação Profissional. Embora, no IFMT essa proposta está prevista no PDI/2009, a mesma ainda não se apresenta com uma proposta específica para os professores da rede federal de EPT. Conforme Machado (2006) a formação de professores de Educação Profissional em nível de Pós-Graduação, avança para os Cursos de Mestrado Profissionalizante, mas também não é uma realidade material nos cursos de Pós-Graduação, ofertados no presente, no IFMT. Penso que os mestrados profissionalizantes podem ser um caminho para a constituição de uma formação de professor para a docência na EPT, pois com a criação dos Institutos Federais os professores passaram a ter que desenvolver o trabalho docente na Educação Profissional voltado para o ensino, à pesquisa e a extensão.

Embora, a formação de professores para a Educação Profissional historicamente tenha sido executada nas décadas mencionadas, a falta de continuidade a tornou insuficiente para atender a demanda de professores dos Institutos Federais. Desse modo o professor de Educação Profissional tem o trabalho docente como um instrumento para a sua formação permanente. E deste se utiliza para construir seu modo de fazer o trabalho docente e de ser docente na Educação profissional.

No entanto, as concepções de trabalho docente demonstraram que no IFMT prevalecem entre os professores dois modelos pedagógicos de trabalho docente, que são: o taylorista/fordista e o humanista, que continuam em permanente reconstrução pelo trabalho docente.

Contudo, as narrativas dos professores apresentaram entendimentos contraditórios em relação ao modelo pedagógico que deve ser adotado na situação denominada por Kuenzer (2005) de inclusão excludente. Essa situação se revelou no IFMT como sendo a condição de exclusão incluyente dos alunos que apresentam dificuldades para desenvolver o ensino na Educação Profissional.

Entendo que essa situação se configura devido à falta de uma formação de professores de Educação Profissional para desenvolver um trabalho docente que entenda essa condição formativa do aluno que chega aos Institutos Federais. Nesses termos nota-se que o modelo pedagógico taylorista/fordista predomina em relação ao modelo pedagógico emancipatório, sendo necessária uma formação de professores adequada à Educação Profissional para que no IFMT a condição de inclusão excludente dos alunos com dificuldades para desenvolver a Educação Profissional seja rompida. Retomando a perspectiva freiriana de formação docente, entendo que a condição de inclusão excludente dos alunos pode ser superada quando o professor assumir o trabalho docente como uma práxis humana emancipatória em que o movimento entre o fazer pedagógico e o pensar sobre todas as condições materiais desse fazer, possa contribuir para os professores construir novos sentidos de ser docente na Educação Profissional.

Esta pesquisa, me possibilitou compreender através da análise dos aspectos históricos e profissionais que compõem as relações estabelecidas no trabalho docente, que os professores do IFMT, formam uma categoria de intelectuais tradicional e orgânico, que foi afirmado em Gramsci (2006).

Nesse sentido, as concepções dos professores demonstram que a transposição de CEFET-MT para IFMT é um processo em construção, no qual a EPT está se definindo nos espaços profissionais, bem como, o trabalho docente e as formações de professores estão se constituindo, a partir das Políticas Públicas de Educação

Profissional e das Políticas Públicas de Formação de Professores de Educação Profissional.

Assim, a questão que suscitei *como os professores se constituíram docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional?* Demonstrou um efeito de significados de pertencimento em relação à profissão docente, que foi sendo construída nos múltiplos contextos do trabalho docente, nos quais se efetivou a formação de professor da Educação Profissional.

Nessa perspectiva, ficou demonstrado que o trabalho docente enquanto princípio educativo em Gramsci (2006) forma os professores e ainda suscita uma formação continuada de professores de Educação Profissional. Essa compreensão foi revelada através da análise das condições de ingresso na profissão docente; pelo fazer pedagógico que foi produzido nas atividades de trabalho docente; e pelos Cursos de Formação de Professores em Educação Profissional, em Cursos de Licenciatura Plena – Esquema I e II, e também dos Cursos de Formação Continuada.

Recordando, então, a questão do ingresso na Educação Profissional por convite se verificou que as qualificações profissionais e os saberes da experiência, em seu conjunto, caracterizaram os saberes profissionais que os professores constituem pelo trabalho docente. Nessa dimensão do ingresso por convite o contexto histórico e profissional em que ocorreram as transformações da Educação Profissional contribuiu principalmente, para a constituição do professor-engenheiro, que passou a elaborar os sentidos de pertencimento a docência a partir do momento em que assumiram a docência na Educação Profissional, portanto deu a profissão de engenheiro uma nova identidade, a de professor de Educação Profissional.

O ingresso na docência da Educação Profissional pelo concurso público demonstrou que a qualificação profissional, construída nos cursos de formação inicial e formação continuada, caracterizam os saberes profissionais que os professores constroem pelo trabalho. Nesse contexto, a constituição do professor para o trabalho docente na Educação Profissional tem início antes da sua efetivação na carreira, pois essa começa com a preparação para o concurso público e se define pelo trabalho docente na Educação Profissional. Desse modo o sentido de pertencimento pode começar a se constituir na formação inicial ou a partir da formação continuada, porém,

nessa condição não está diretamente associado ao trabalho docente na Educação Profissional. No entanto, compreendendo o trabalho como princípio educativo todo esforço empregado em função de uma profissão é considerado como um caminho para uma constituição profissional, a docência.

A realidade material do trabalho docente na Educação Profissional demonstrou que os professores estão construindo caminhos de formação para o trabalho docente por meio de três contextos formativos: o trabalho docente, os cursos de formação de professores e de formação continuada e a pesquisa científica, nos quais se elabora os saberes da experiência ou saberes profissional. No entanto, é recorrente a compreensão de que a realização de trabalhos técnicos na área de formação do professor é um instrumento de qualificação do professor da Educação Profissional que contribui para uma permanente atualização diante das mudanças tecnológicas que determina a dinâmica do mercado profissional.

Entendo que as questões contempladas nesta tese assumem um caráter de provisoriedade, pois com certeza deixará de contemplar muitas questões em relação à Educação Profissional, mas compreendo como uma forma de refletir o trabalho docente e a profissionalidade no IFMT.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Solidariedade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2° ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre. Imagens e autoimagens**. 13° Edição. Petrópolis – Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho – Educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 10° Edição. Petrópolis – Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011. (coleção estudos culturais em educação).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. (Comunicação). São Paulo, Editora: Edições 70/ Almedina Brasil, 2011.

BRASIL. **Política Pública Para a Educação Profissional Tecnológica**: Proposta em discussão. Brasília/abril, 2004. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em 10/11/2013.

BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional Tecnológica. Brasília 26, 27, 28 setembro de 2006**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8E32211D-EDD2-41A1-A2E0-2A6BB99C81AE%7D\\_educacaosuperioremd debate8.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8E32211D-EDD2-41A1-A2E0-2A6BB99C81AE%7D_educacaosuperioremd debate8.pdf). Acesso em 17/01/2014.

BRASIL. **Decreto 2208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5154 de 23 de julho de 2004. (LDB)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 616 de 09 de Junho de 1969. (CENAFOR).** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195366&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>. Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n 5692 de 11 de agosto de 1971. (LDB).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa norma de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em 20/02/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. (LDB).** Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 20/02/2014.

BRASIL. **Edital 01/91 de 12 de agosto de 1991.** Concurso Público de Provas e Títulos destinados ao provimento de cargos na carreira do Magistério – de 1º e 2º Graus. Cuiabá, MT, 12 agosto 1991. p.8.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88).** (Coordenação: LOPES; Maurício Antonio Ribeiro). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para início da escolarização.** Goiânia, Editora: UCG, 1987.

\_\_\_\_\_, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Editora: Papyrus, 1996.

CAETANA, Juracy Resende da Silva (org.). **Institutos Federais Lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. 70f. (Texto digitalizado).

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN; Lorena. (Orgs.) **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª. Edição Revista e Ampliada. Porto Alegre: ZouK, 2011.

CROCE, Benedetto (1898-1952). **Materialismo histórico e Economia Marxista**. (Tradução Luis Washington). São Paulo: Editora Centauro, 2007.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Tese**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 20/02/2014. <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48 º Edição revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 º Edição. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª edição, Editora Papyrus, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 16<sup>a</sup> edição. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2000.

ENQUITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho, profissionalidade e escola nos discursos das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FONTANELLA, Bruno J. B.; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisa qualitativa em saúde: contribuições teóricas**. Rio de Janeiro: Caderno de saúde pública, 24 (1): 17-27, janeiro, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p.70 -90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GOMES, Carlos Minayo; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. Excertos**. Disponível em: [http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatt\\_a\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatt_a_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf). Acesso em 09/11/2013.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção estudos culturais e educação).

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil**. In: MOLL, Jaqueline. (colaboradores). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo**. 4ª. Ed. (Tradução Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio (1891-1937). **Concepção Dialética da História**. 3ª. Ed. (Tradução Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; Ghiggi, Gomercindo. **Trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. ( Coleção questões da nossa época; v.14).

\_\_\_\_\_ **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77–98. (coleção educação contemporânea).

KUENZER, Acácia Zeneida; FRANCO, Maria Ciavatta; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas Históricas e Desafios Contemporâneos**. In: Formação de Professores para Educação Profissional Tecnológica. Brasília 26, 27, 28 setembro de 2006. Brasília: INEP, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária.** In: MOLL, Jaqueline. (colaboradores). *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. **Desafios Teórico- Metodológico da Relação Trabalho-Educação e o papel da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* 10ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção estudos culturais e educação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica.** 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Acácia Zeneida. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime da acumulação flexível?** *Trabalho Educação e Saúde*, v.5, n.3, p.491-508, Nov. 2007/Fev.2008. Disponível em <http://www.revista.epsiv.fiocruz.br/upload/revistas/r183.pdf>. Acesso em 10/11/2013.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: EPU, 2003.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941.** Cuiabá: CEFETMT, ED.UFMT, 2006.

LEITE, José Luiz. **A prática curricular dos professores do curso superior de tecnologia em controle de obras do IFMT – Cuiabá/MT.** Cuiabá: UFMT, 2011. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 26ª edição. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (coleção educação contemporânea).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6ª edição. São Paulo: EPU, 2003.

LUNA, Sérgio V. de. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. In: FAZENDA, Ivani (organizadora). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MACHADO, Lucília. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: INEP. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27, 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (coleção Educação Superior em Debate, v. 8, p.17-40).

\_\_\_\_\_. **Diferenciais Inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v.1, n1, p.8-22, jun., 2008ª.

\_\_\_\_\_. **Organização da Educação Profissional no Brasil. Entrevista**. Educ. Prof.: C & T, Fórum Mundial de Educação Profissional Tecnológica. v. 4, número 1, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v.1, n1, p.57-60, jul./dez., 2009.

MACHADO, Lucília. **Ensino Médio e técnico com currículos integrados, propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: MOLL, Jaqueline. (colaboradores). Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 5ª edição. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira, NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª edição. São Paulo: Hucitec, 2013.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanc; ORSO, Ana Paula Grochocki. **Formação de Professores dos Cursos Técnico de Nível Médio**. Curitiba: PUCPR, 2011. Revista Intersaberes, Curitiba, a.6, n.12, 2011, p.90 -108. Disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/26/13>. Acesso em 20/02/2014.

MONTANUCI, Rosimeire. **Formação e Trabalho Docente na Educação Profissional: Os saberes da/na docência no IFMT**. Cuiabá: UFMT, 2009. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2009.

MOLL, Jaqueline. **PROEJA e democratização da educação básica**. In: MOLL, Jaqueline. (colaboradores). Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **EMANCIPAÇÃO**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NÓVOA, António (organizador.). **Profissão Professor**. (Coleção Ciências da Educação). 2ª Edição: Editora Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. (Coleção Ciências da Educação). 2ª Edição: Editora Porto, 2000.

\_\_\_\_\_; GANDIN, Luis Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú; RICKES, Simone Moschen. **Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa**. In: Pesquisa em Educação. Educação & Realidade – v. 36, n2. Porto Alegre: UFRGS, maio/agosto 2011. p.533-546.

PACHECO, Eliezer. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27, 28 de setembro de 2006**. Apresentação. In: INEP. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26,27,28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (coleção Educação Superior em Debate, v. 8, p.9-10.).

PATRÍCIO, Patrícia. **São Deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIERRE, Bourdieu. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** (Tradução Fernando Tomaz). 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2002.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **As etapas da formação profissional em mercados internos de trabalho.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, PP. 156 – 171, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ribeiro.pdf>. Acesso em 11/03/2011.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire.** 2º ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Gideon Borges dos. **O trabalho como Metáfora da Educação.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A.(Org.); HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, J. Gimeno; ESTEVES, José M.; WOODS, Peter; CAVACO, Maria Helena. **Profissão Professor.** 2ª. Edição. Portugal: Porto Editora, 1995. (p. 63- 92).

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18ª. Edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates).

SIQUEIRA, Dayse Martins de; SALIM, Janeth Pereira; BOSAIPO, Marisa Martins. **Função social da prática pedagógica institucionalizada. Escola como espaço contraditório**. Cuiabá: ETFMT, 1988. (Monografia produzida no Curso Esquema I).  
SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

SUNG, Jung Mo. **Liberdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRATHERN, Paul. **Darwin e a evolução em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Tradução Maria Helena Geordane).

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Editora: Atlas, São Paulo, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_ (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VILHAGRA, Josdyr; FIGUEIREDO, Kuiz Carlos de; SILVA, Márcio Antunes da. **Conflito entre a práxis pedagógica exercida pelos professores ao longo do processo histórico e as perspectivas de um direcionamento na práxis dos docentes**. Cuiabá : ETFMT, 1998. (Monografia produzida no Curso Esquema I).

WEINSTEIN, Barbara. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZITKOSKI, Jaime. **Inacabamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 221-222. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diálogo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 117. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento apresentado aos sujeitos da pesquisa para a realização da coleta de dados na forma de entrevista

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro (a) professor (a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado intitulada: ***As concepções de trabalho docente de professor de educação profissional***, que vem sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa é investigar as concepções de trabalho docente de professores de educação profissional com a finalidade de desvendar como são construídas as identidades e as profissionalidades docentes, para que essas constatações contribuam na construção de propostas de cursos de licenciaturas em educação profissional. O lugar onde a pesquisa será realizada é o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Cel. Octayde Jorge da Silva, situado em Cuiabá, na Rua Zulmira Canavarros, nº 96, Centro.

Sua participação neste estudo é voluntária e inicia com a assinatura deste termo de consentimento para a utilização das informações fornecidas na realização desta pesquisa. Cabe esclarecer que sua participação é de fundamental importância para a efetivação deste estudo e que as informações fornecidas serão tratadas com a devida responsabilidade e ética exigida em uma pesquisa doutoral. Você será informado (a) a respeito dos resultados da pesquisa, bem como, receberá todos os esclarecimentos que julgar necessários. As informações serão coletadas através de entrevista que estará vinculada a identidade do participante, porém, esta será preservada e mantida em anonimato. Os dados coletados irão subsidiar as análises que favorecerão a escrita da tese, bem como, poderão ser utilizados em publicações e outras formas de participação em eventos científicos da área.

Caso necessite de quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos endereços eletrônicos [linacsp@gmail.com](mailto:linacsp@gmail.com) e, [linacsp@terra.com.br](mailto:linacsp@terra.com.br), ou ainda, pelo Telefone celular nº (65) 9974-6493.

Agradeço sua prontidão em colaborar nesta pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
Local, Data.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante.

\_\_\_\_\_  
Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto – Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro - Orientador

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista realizada sujeitos da pesquisa na fase da coleta de dados na forma de entrevista

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Como foi a sua trajetória de escolarização?
2. Como foi o ingresso na docência?
3. Como você concebe a docência e o trabalho docente?
4. Como você percebe o seu aluno?
5. Como foi sua trajetória de profissionalização na docência?
6. Qual a contribuição do curso de esquema I e II para o seu trabalho docente?
7. Quais mecanismos são necessários para fazer a transposição do estar para ser docente?
8. Qual o perfil de professor a ser construído na educação profissional?

APÊNDICE C – Representativo da quantidade de professores que ingressaram por concurso público no IFMT campus Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) no período de 1990 a 1999, conforme o ano de ingresso, o regime de trabalho e a titulação

ADMISSÃO/ ANO	PROFESSOR	REGIME/ TRABALHO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
1990	S1	40H	Bach. Engenharia Civil	-
1991	S2	DE	Lic. Ciências Biológicas	-
1991	S3	DE	Bach. Engenharia Elétrica / Esp. Didática Geral	Proces. de Dados
1991	S4	DE	Lic. Letras	Educação
1991	S5	DE	Bach. Engenharia Elétrica / Esp. Didática Geral	Educação
1991	S6	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Física Aplicada
1991	S7	DE	Bach. Arq. e Urbanismo / Geoinformática no Planej. de Cidades	Eng. Civil e Ambiental
1992	S8	DE	Lic. Educação Física	Educação
1992	S9	DE	Lic. Letras-Inglês / Esp Did. Geral Metodol. Ensino	Educação
1992	S10	DE	Lic. Ciências – habilit. em Física	Educação Cultura e Sociedade
1992	S11	DE	Lic. Ciências - habilit. Em Matemática	
1992	S12	DE	Lic. Ciências – habilit. em Física	
1992	S13	40H	Bach. Direito	Educação
1992	S14	DE	Lic. Letras / Esp. Multiplicidade Lingüística	Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Escolar
1992	S15	DE	Lic. Ciências Biológicas	Análise de Stakeholders e redes sociais
1993	S16	DE	Lic. Física	Física Aplicada à Medicina e Biologia
1993	S17	DE	Lic. Educação Física	Saúde Coletiva
1993	S18	DE	Lic. Letras	Multiplicidade Lingüística
1993	S19	DE	Lic. Letras	Educação Pública
1994	S20	40H	Lic. Ciências – habilit. em Matemática	-
1994	S21	DE	Lic. Geografia / Esp. Planejamento Educacional	Geografia
1995	S22	DE	Bach. Eng. Civil / Esp. Metod. do Ens. Tecnológico	Física Ambiental
1995	S23	20H	Bach. Engenharia Elétrica	-
1995	S24	DE	Lic. Ciências – habilit. em Biologia	Ecologia
1995	S25	DE	Bach. Engenharia Elétrica / Esp. Metod. Ensino Tecn.	Telecomunicações
1995	S26	DE	Bach. Engenharia Elétrica	-

1995	S27	40H	Lic. Ciências da Comp.	Processamento da Informação
1995	S28	DE	Bach. Eng. Elétrica / Esp. Eng. Segurança do Trabalho	Engenharia Elétrica
1995	S29	DE	Lic. Filosofia / Esp. Planejamento e Educacional	Estudos Literários e Culturais
1995	S30	20H	Bach. Turismo/ Medicina	-
1995	S31	DE	Lic. Ciências – habilit. em Matemática	-
1995	S32	20H	Bach. Engenharia Elétrica	-
1995	S33	DE	Lic. Ciências - habilit. em Física	Ciências Políticas
1995	S34	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Geotecnia
1995	S35	DE	Lic. Letras/Bacharel em Direito / Esp. Multiplicidade Lingüística	Estudos Linguísticos
1995	S36	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Planejamento Educacional
1995	S37	DE	Lic. Letras	Representações Sociais/ Doutorado: Psicologia Social
1995	S38	DE	Bach. Engenharia Elétrica	-
1995	S39	DE	Lic. Letras	-
1995	S40	20H	Bach. Ciências Contábeis	Georreferenciamento de imóveis rurais
1995	S41	DE	Lic. Geografia	Geografia
1995	S42	DE	Bach. Engenharia Civil / Esp. Metod. e Didática do Ensino Superior	Geotecnia
1995	S43	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica
1995	S44	DE	Lic. História / Esp. Gestão de Negócios Turísticos	História, Territórios e Fronteiras
1995	S45	DE	Bach. Engenharia Civil	Ciências - Estatística
1996	S46	40H	Lic. Ciências – Matemática	-
1996	S47	DE	Lic. Pedagogia	Educ. Cul. E Sociedade/ Psicologia Social
1996	S48	DE	Bach. Eng. Mecânica	Engenharia Agrícola: Mecanização Agrícola
1997	S49	DE	Lic. Ciências – Habilit. em Biologia	-
1997	S50	20H	Lic. Letras - Espanhol/ Pedagogia	Educação, Culturas Escolares e Linguagens
1997	S51	DE	Bach. Eng. Mecânica	Geotecnia
1997	S52	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Computação
1997	S53	DE	Bach. Ciênc. da Comput.	Proces. da Inform.
1997	S54	DE	Bach. Engenharia Elétrica	-
1997	S55	40H	Lic. Filosofia	Met. E Didát. Do Ens. Sup.
1997	S56	DE	Lic. Educação Artística	História da Arte
1997	S57	40 H	Lic. Ciências Biológicas	Planejamento Educacional
1997	S58	DE	Bach. Desenho Industrial	Met. e Didát. Ens. Superior
1997	S59	DE	Lic. Letras / Esp. Teorias e Práticas Textuais	Estudos de Linguagem
1997	S60	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica
1997	S61	DE	Bach. Proces. de Dados	Física Aplicada à Medicina

				e Biologia
1998	S62	40H	Bach. Ciências da Comp. / Esp. Informática na Agropecuária	Física e Meio Ambiente
1998	S63	40H	Lic. Turismo e História	Gestão de Negócio Turísticos
1998	S64	DE	Téc. Processam. de Dados / Esp. Planejamento Educativo	Política Científica e Tecnológica

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos do IFMT em 2013 e tabulados pela pesquisadora.

APÊNDICE D - Representativo da quantidade de professores que ingressaram por concurso público no IFMT *Campus* Cuiabá (Octayde Jorge da Silva) no período de 2000 a 2012, conforme o ano de ingresso, o regime de trabalho e a titulação

ADMISSÃO/ ANO	PROFESSOR	REGIME/ TRABALHO	GRADUAÇÃO	PÓS- GRADUAÇÃO	
2000	S65	DE	Lic. Ciências Agrícolas e Bach. Engenharia Agronomica	Ciências Agrícolas	Mestrado: Ciência e Tec. de Alimentos
2003	S66	DE	Bach. Turismo / Esp. Administração Hoteleira	Hospitalidade	
2004	S67	DE	Bach. Engenharia Elétrica / Esp. Segurança do Trabalho	Engenharia Eletrica	-
2004	S68	DE	Bach. Ciências da Comput. / Esp. Ger. Estratégica de Redes de Computadores	Ciências da Computação	-
2005	S69	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Agentes de Inovação e Difusão Tecnológica	-
2005	S70	DE	Bach. Secret. Executivo	Educação	-
2005	S71	DE	Bach. Ciências da Computação	Ciência da Computação	-
2005	S72	DE	Lic. Letras / Esp. Descrição do Português Brasileiro	Teorias e Práticas Pedag. da Educ. Escolar	-
2005	S73	DE	Lic. Letras / Esp. Linguagem e o Ens. da Língua: Redação e Leitura-	Estudos de Linguagem	-
2005	S74	DE	Bach. Engenharia Civil	Geotecnia	-
2005	S75	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Eletrônica de potência e Acionamento	-

				Elétrico	
2005	S76	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Eng. Elétrica	-
2005	S77	DE	Bach. Engº Cartógrafo	Ciências Cartográficas	-
2006	S78	40H	Agronomia	Geofereciamne to de Im.Rurais	-
2006	S79	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Engenharia de Seg. do Trabalho	-
2006	S80	DE	Lic. Letras	Resignificando o Ens. da Linguagem	-
2006	S81	DE	Lic. Matemática	Estatística Aplicada	-
2006	S82	DE	Engenharia	Educação Interdisciplinar	-
1006	S83	DE	Letras / Esp: Lingua Portuguesa	Estudos da Linguagem	-
2006	S84	DE	Bac. Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica	-
2006	S85	DE	Lic.História / Esp:.Metodolo gia e Didática do Ensino Superior	Educação	-
2006	S85	DE	Licenciada em Geografia	Lic. Geografia	Espec.Educaã o Profissional ao Ensino Médio/Mestre em Educação
2006	S87	DE	Lic: Letras	Letras	-
2006	S88	DE	Engenharia de Materiais	Engenharia Civil	-
2006	S89	DE	Bac.Engenhari a Civil / Esp:Engenhari a de Saneamento	Engenharia Civil	-
20.06	S90	DE	Bach.Engenha ria Elétrica	Engenharia Elétrica	-
2006	S91	DE	Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica	-
2007	S92	DE	Lic. Ciências Biológicas	Microbiologia	-
2007	S93	40H	Lic. Química	Química	-
2007	S94	DE	Bach. E Lic. História	História História, Territórios e Fronteiras	-
2007	S95	DE	Engenharia Agrônoma / Esp. Zootecnia	Zootecnia	-

2007	S96	DE	Lic. Ciências Biológicas	Ciências - Ecologia e Rec. Naturais	-
2008	S97	DE		Bach. Engenharia Civil	-
2008	S98	DE	Bach. Secret. Executivo/Adm. Hospitalar	Comércio Exterior	-
2008	S99	DE	Sistemas de Informação	Fundamentos da Educação, Didática e Docência do Ensino Superior	-
2008	S100	40H	Bach. Engenharia Elétrica	Segurança do Trabalho	-
2008	S101	40H	Lic. Plena em Química	Pós-Médio em Cultivo de Plantas	-
2008	S102	DE	Sistema de Informação	Esp. Redes de Computadores	-
2008	S103	DE	Bach. Engenharia Civil	Gestores Unidade Ens. Técnico	-
2008	S104	40 H	Tec. Processamento de Dados	Sistemas Distribuídos e Redes de Computadores/ Engenharia Elétrica	-
2008	S105	DE	Sistema de Informação	Sistema de Informação/ Ciência da Computação	-
2008	S106	DE	Grad. Letras Português / Literatura	Estudos de Linguagem	-
2008	S107	DE	Bach. Engenharia Elétrica	PROEJA	-
2008	S107	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica	-
2008	S109	DE	Bach. Direito	Ciência Ambiental	-
2008	S110	DE	Bach. Sistemas de Informação	Redes de Computadores/ Eng. Elétrica	-
2008	S111	DE	Bach. Ciências Econômicas	Agronegócios	-
2008	S112	DE	Lic. Ciências – habilit. em Matemática / Espc. Educação	Agronegócios e Desenvolvimento Regional	-

2008	S113	40H	Bach. Ciências da Computação / Esp. E-Business	Política Científica e Tecnológica	-
2008	S114	DE	Secretariado Executivo	Ciências da Educação	-
2008	S115	DE	Lic. História	História, Territórios e Fronteiras	-
2008	S116	20H	Bach. Computação	Ciências da Computação	-
2008	S117	DE	Grad. Engenharia Elétrica	Eng. Elétrica	-
2008	S118	DE	Bach. e Lic. em Filosofia e Lic. Em História	Educação	-
2008	S119	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Ciências	-
2009	S120	40H	Lic. Matemática		-
2009	S121	DE	Bach. em Administração	Direito Público	-
2009	S122	DE	Bach. Engenharia Química	Gestão Ambiental	-
2009	S123	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Formação Pedagógica	-
2009	S124	DE	Grad. Ciências Contábeis	Contabilidade Empresarial	-
2009	S125	DE	Lic. História Natural	Biologia do Cerrado II	-
2009	S126	40H	Lic. Letras	Esp. Gestão Escolar	-
2009	S127	DE	Sistema de Informação	Ciência da Computação	-
2009	S128	DE	Ed. Artística / Hab. Em Música	Estudos de Linguagem	-
2009	S129	DE	Bach. Engenharia Civil	Física Ambiental	-
2009	S130	DE	Bach. Engenharia Elétrica	Engenharia Elétrica	-
2009	S131	DE	Lic. Letras	Letras – Língua, Literatura e Civilização Francesas	-
2009	S132	DE	Licenciatura em Química	Química Orgânica	-

2009	S133	DE	Engenharia Elétrica	Ciências/Engenharia Elétrica	-
2010	S134	20H	Bach. e Lic. Química	Bach. E Lic. Química	-
2010	S135	DE	Pedagogia – Orientação Pedagógica	Pedagogia – Orientação Pedagógica	-
2010	S136	DE	Filosofia	Ciências Sociais	Educação do Campo – Desenvolvimento e Sustentabilidade
2010	S137	40H	Educação Física	Educação Física	Psicopedagogia
2010	S138	DE	Licenciatura em Física	Física Ambiental: Mudanças Climáticas Globais	-
2010	S139	DE	Licenciada em Educação Física	Lic. Ed. Física	Exercício Físico aplicado a Reabilitação Cardíaca/ Biociências
2010	S140	DE	Licenciado em Matemática	Ensino de Ciências e Ed. Matemática	-
2010	S141	40H	Bach. Em Matemática	Modelagem Matemática	-
2011	S142	40H	Bach. Ciências Sociais	Ciências Sociais	Gestão Pública
2011	S143	40H	Lic. Educação Artística/ Bacharel em Fonoaudiologia	Teorias e práticas Semióticas	-
2011	S144	40H	Lic. Letras	Resignificando o Ensino da Língua Inglesa	-
2011	S145	DE	Tecnólogo em Processamento de Dados	Redes de Computadores	-
2011	S146	DE	Bach. Ciência da Computação	Bach. Ciênc. da Comput.	Ciência da Computação
2011	S147	DE	Bach. Eng. Civil / Espec. Avaliações e Perícias da Engenharia – IPOG	Eng. Civil – Geotecnia	-
2011	S148	DE	Lic. E Bach. Plena História	História	-

2011	S149	40H	Bach. Turismo	Geografia / Área Ambiente e Desenvolvimento Regional	-
2011	S150	DE	Lic. Educação Artística	Educação, Cultura e Sociedade	-
2011	S151	DE	Lic. Letras / Esp. Literatura Infanto Juvenil e Ensino	Estudos de Linguagem	-
2011	S152	DE	Bach. Eng. Elétrica	Eng. Elétrica / Sistemas de Energia Elétrica	-
2011	S153	DE	Lic. Letras – Português/Literatura	História/Territórios e Fronteiras/ Letras	-
2012	S154	DE	Tecnólogo em Controle de Obras		-
2012	S155	DE	Tecnólogo em Controle de Obras		-
2012	S156	40 H	Engenheiro Eletricista		-
2012	S157	40 H	Bach. Turismo	Educação	-
2012	S158	40H	Engenheiro Eletricista	Engenharia de Edificações e Ambiental	-
2012	S159	DE	Bach. Computação	Ciência da Computação	-
2012	S160				-
2012	S161				-
2012	S162				-
2012	S163	40 H	Bach. Turismo	Turismo e Meio Ambiente	-
2012	S164	40H	Bach. Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	-
2012	S165	DE	Lic. Física	Física	-

Fonte: Dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos do IFMT em 2013 e tabulados pela pesquisadora.