

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O PROFESSOR EBTT: INSTITUCIONALIDADE ORNITORRÍNTICA? FRENTES DE LUTAS NOS GIROS DE UM CALEIDOSCÓPIO

Ivan Santos, Kelma Cristina de Freitas

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9081>

Submetido em: 2024-06-06

Postado em: 2024-06-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Anderson Alves Esteves (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1479-3323>)

ARTIGO

O PROFESSOR EBTT: INSTITUCIONALIDADE ORNITORRÍNTICA? FRENTES DE LUTAS NOS GIROS DE UM CALEIDOSCÓPIO

IVAN LUIS DOS SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6056-8771>

<ivan.santos@ifsp.edu.br>

KELMA CRISTINA DE FREITAS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-6792>

<kelma@ifsp.edu.br>

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. São Paulo, SP, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. São Paulo, SP, Brasil.

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar, no contexto histórico, a implantação dos Institutos Federais (IFs) e do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), buscando problematizar o trabalho docente em sua complexidade. Recorreremos a uma revisão integrativa da literatura sobre o tema. Os resultados obtidos mostram que os IFs passam a ocupar papel de destaque no sistema educacional brasileiro, ao oferecer uma proposta de atuação acadêmica verticalizada, ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e materializada a partir da criação da carreira EBTT. Esta última, por sua vez, insere-se num espectro que pode oscilar entre os polos da inovação-precarização, sobretudo quando observada frente às demandas do projeto político neoliberal. Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade de duas frentes de lutas, que corroborem com o fortalecimento da identidade do professor EBTT e do projeto desejado na lei de criação dos IFs. São elas: 1) Consolidação de uma formação político-pedagógica, baseada nos fundamentos estruturantes e princípios educativos da instituição; 2) A construção de uma “resistência por dentro”, que se desdobra na reelaboração crítica do conhecimento público, por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como, na imbricação com as pautas dos movimentos sociais, sindicatos, organizações científicas, políticas, artísticas e culturais.

Palavras-chave: Institutos federais, carreira EBTT, Atuação acadêmica verticalizada, Inovação, Precarização.

THE EBTT TEACHER: INSTITUTIONALITY THAT RESEMBLES A PLATYPUS? FRONTS OF STRUGGLE IN THE TURNS OF A KALEIDOSCOPE

ABSTRACT: This article aims to analyze, in the historical context, the implementation of the Federal Institutes (FIs) and the teacher of Basic, Technical and Technological Education (BTTE), seeking to problematize the teaching work in its complexity. We used an integrative review of the literature on the subject. The results show that the FIs occupy a prominent role in the Brazilian educational system, by offering a proposal of verticalized academic action, anchored in the indissociability between research and extension, and materialized from the creation of the BTTE career. The latter, in turn, is part of a spectrum that can oscillate between the poles of innovation-precariousness, especially when observed in the face of the demands of the neoliberal political project. In this sense, we draw attention to the need for two fronts of struggles, which corroborate with the strengthening of the identity of professor BTTE and the desired project in the law of creation of FIs. They are: 1) Consolidation of a political-

pedagogical training, based on the structuring foundations and educational principles of the institution; 2) The construction of a "resistance from within", which unfolds in the critical re-elaboration of public knowledge, through teaching, research and extension actions, as well as, in the imbrication with the agendas of social movements, unions, scientific organizations, political, artistic and cultural.

Keywords: Federal Institutes, career EBTTE, Vertical academic performance, Innovation, Precariousness.

EL PROFESOR EBTT: ¿INSTITUCIONALIDAD ORNITORRÍNCA? FRENTE DE LUCHA EN LOS GIROS DE UN CALEIDOSCOPIO

RESUMEN: El presente artículo tiene por objetivo analizar, en el contexto histórico, la implantación de los Institutos Federales (IFs) y del profesor de Enseñanza Básica, Técnico y Tecnológico (EBTT), buscando problematizar el trabajo docente en su complejidad. Recurrimos a una revisión integradora de la literatura sobre el tema. Los resultados obtenidos muestran que los IFs pasan a ocupar papel de destaque en el sistema educativo brasileño, al ofrecer una propuesta de actuación académica verticalizada, anclada en la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, y se materializa a partir de la creación de la carrera EBTT. Esta última, a su vez, se inserta en un espectro que puede oscilar entre los polos de la innovación-precarización, sobre todo cuando se observa frente a las demandas del proyecto político neoliberal. En este sentido, llamamos la atención sobre la necesidad de dos frentes de luchas, que corroboren con el fortalecimiento de la identidad del profesor EBTT y del proyecto deseado en la ley de creación de los IFs. Son ellas: 1) Consolidación de una formación político-pedagógica, basada en los fundamentos estructurantes y principios educativos de la institución; 2) la construcción de una "resistencia por dentro", que se despliega en la reelaboración crítica del conocimiento público, por medio de las acciones de enseñanza, investigación y extensión, así como en la imbricación con las pautas de los movimientos sociales, sindicatos, organizaciones científicas, políticas, artísticas y culturales..

Palabras clave: Institutos Federales, carrera EBTT, Actuación académica verticalizada, Innovación, Precarización..

INTRODUÇÃO: UM ACENO AO DIÁLOGO

A carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criada para atender a uma nova institucionalidade pensada para os Institutos Federais (IFs). Desde sua criação temos observados tensões e contradições no que tange ao debate sobre esta nova carreira. O presente artigo tem por objetivo analisar, no contexto histórico, a implantação dos Institutos Federais (IFs) e do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), buscando problematizar o trabalho docente diante da complexidade de uma instituição que abriga desde o Ensino básico até programas de pós-graduação *stricto sensu*. Para tal, recorreremos a um diálogo com a literatura, por meio de uma revisão integrativa (RODRIGUES, SACHINSKI, MARTINS, 2022) sobre o tema, partindo dos aspectos conjunturais de instalação das políticas educacionais no Brasil, bem como, do trabalho e da identidade docente.

Num primeiro momento retomamos alguns dos elementos que se fizeram presentes na instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPCT), a destacar, a proposta de atuação acadêmica verticalizada dos IFs, ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Adiante, tematizamos a carreira EBTT propriamente dita, refletindo sobre o

trabalho e a identidade deste docente, frente às novas demandas institucionais. Propomos um olhar à docência EBTT, interpretando-a a partir de um espectro que pode oscilar entre os polos da inovação-precarização, e cujo trânsito entre ambos se perfaz por um/a professor/a ainda em processo de constituição identitária. Soma-se a este debate, a atual conjuntura do capitalismo neoliberal, que atua imponderavelmente na debilitação das relações de trabalho e, conseqüentemente, do trabalho docente no âmbito dos IFs.

Por fim, ensaiamos perspectivas de atuação através da política institucional dos IFs em direção à superação de algumas das contradições instaladas no conjunto das relações da docência EBTT. Para isso, tomamos como referência o projeto pretendido na lei de criação dos IFs, em especial, no que se refere à incorporação de setores sociais historicamente alijados de uma educação pública, gratuita, referenciada e de qualidade. Nesse sentido, elencamos duas frentes de luta que, uma vez imbricadas, podem colocar o trabalhador (EBTT) como protagonista na construção de um projeto de escola baseado em seus interesses.

OS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS): A HISTORICIDADE DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE

Podemos dizer que o início da Rede Federal “remonta o longínquo ano de 1909, período em que o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil” (FIGUEIREDO, 2015, p. 27). Essas escolas eram parecidas aos Liceus de Artes e Ofícios¹, mas direcionadas para o ensino industrial, sendo mantidas pelo Estado Brasileiro. O objetivo era ensinar a trabalhar, não em qualquer espaço, mas dentro da realidade de uma indústria emergente e da construção civil. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (MOURA, 2007). O percurso dessas escolas é narrado pela autora Margarete de Quevedo (2016):

Passados sete anos da sua criação, as Escolas de Aprendizes foram transformadas em Liceus Industriais e, em 1942, sua denominação passou para Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, configuradas como autarquias, as mesmas escolas passaram a ser consideradas Escolas Técnicas Federais e, em paralelo ao processo histórico das inicialmente Escolas de Aprendizes Artífices, foi constituindo-se uma rede de Escolas Agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais –, tomando-se por base o modelo de escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura, passando à responsabilidade do MEC em 1967 (p. 27).

No período dos governos militares no Brasil, a partir da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), aconteceu a reforma que fixaria as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus ao longo das próximas duas décadas. Nessa lei, o curso secundário foi igualado com os cursos técnicos, pois a intenção era profissionalização universal de segundo grau, prevendo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Em termos práticos, o que se viu foi a continuidade² da ênfase dada ao ensino

¹ Os Liceus de Artes e Ofícios são instituições fundadas por volta do meio do século XIX, em algumas cidades brasileiras, geralmente por associações (da sociedade civil), cujas principais atividades se dão no âmbito da educação profissional, atuando também na produção industrial e cultural (VASCONCELOS, 2020).

² Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), na prática, também reproduzia a dualidade entre um tipo de ensino voltado às camadas populares e outro previsto para as camadas dominantes.

propedêutico nas escolas destinadas às “classes médias” urbanas e às elites nacionais, o que desconsiderava o teor da lei e contribuía para aprofundar, ainda mais, o dualismo estrutural da educação brasileira (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012).

Nesse contexto são criados os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), pois grande parte das escolas públicas não podia implantar o ensino profissionalizante por falta de recursos (RIBEIRO; CARDOSO, 2016). Mais especificamente, em junho de 1978, com a Lei nº 6.545/78 (BRASIL, 1978), algumas Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFETs. Esses centros tinham autonomia patrimonial, financeira, administrativa, disciplinar e didático-pedagógica, sendo, portanto, autarquias federais. De acordo com Brito e Caldas (2016), a criação dos CEFETs foi uma resposta às demandas por formações profissionais em decorrência do desenvolvimento econômico estabelecido no país no final da década de 1970 e início de 1980. A princípio, apenas três instituições foram transformadas, dando origem aos CEFET-PR, CEFET-MG e ao CEFET-RJ. Segundo Campello (2007) essas escolas são autorizadas a atuar no ensino superior com ênfase nas graduações de curta duração, na formação de tecnólogos.

A ampliação da rede acontece em 1994, no governo Itamar Franco, quando foi sancionada a Lei nº 8.948/94 (BRASIL, 1994), que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Nessa lei, é prevista a transformação gradativa das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFETs, processo chamado por alguns autores de “Cefetização”, onde as escolas técnicas se habilitavam por questões didáticas e técnicas ao status de CEFET (ARAÚJO, 2018; CAMPELLO, 2007). A responsabilidade dos CEFETs era ofertar educação profissional por meio de seus diferentes cursos de ensino médio, inclusive cursos superiores vinculados à área tecnológica e até mesmo cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. O Decreto nº 2.406/97 (BRASIL, 1997a) estabelece as características básicas dos CEFETs, enfatizando a oferta de educação profissional, a atuação prioritária na área tecnológica, a conjugação, no ensino, da teoria com a prática, a oferta de ensino superior tecnológico, diferenciando-o das demais formas de ensino superior (CAMPELLO, 2007).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que reestrutura o sistema educacional brasileiro. A partir desse momento, a educação no Brasil é dividida em dois níveis: a Educação Básica (oito anos do ensino fundamental³ mais os três anos do ensino médio) e a Educação Superior. Para Viamonte (2011), a educação profissional não estava inserida em nenhum dos dois níveis, logo, não fazia parte da estrutura da educação regular brasileira, não oferecendo condições para os estudantes prosseguirem os estudos, marcando novamente a dualidade entre os ensinos profissionalizantes e propedêuticos. No artigo 40 desta mesma LDB, podemos perceber tal separação: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Em abril de 1997, para regulamentar a Lei nº 9.394/96 em relação ao ensino profissional, é apresentado o decreto nº 2.208/97, que aponta que “educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (BRASIL, 1997b). De acordo com Santos (2017), tais determinações impossibilitaram a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio.

³ A Lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006) alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 1996, estabelecendo a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, divididos em “Anos Iniciais” (1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos) e “Anos Finais” (6º, 7º, 8º, 9º anos).

Em 2004, o decreto nº 2.208/97 é substituído pelo de nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no qual o debate sobre a não separação entre ensino médio e ensino profissionalizante já havia sido iniciado. A partir desta nova determinação legal foi retomada a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissionalizante de nível médio, numa concepção diferente da Lei Federal nº 5.692/71. Mais especificamente, com o decreto nº 5.154/04, a exclusividade de oferta de cursos técnicos até então imposta às escolas técnicas é desmantelada. Passa-se a observar o estímulo à formação integrada, bem como, a ampliação do número de escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Em relação ao processo de ampliação da rede federal, cumpri-nos assinalar que, no início dos anos 2000, esta rede contava com 144 unidades em vários estados do país, com diversos formatos de oferta de cursos, atuação acadêmica verticalizada e maior ou menor participação social. Era um conjunto de instituições isoladas que cuidava da educação profissional⁴ (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020). A reestruturação da Rede Federal começa a acontecer ainda sob o primeiro mandato do governo Lula, onde se apresentavam novos rumos para a educação profissional e se debatia um conjunto de mudanças para esse segmento. A expansão se inicia juridicamente com a aprovação da Lei nº 11.195/05 (BRASIL, 2005), que permitiu a expansão da Rede Federal de EPT. Nesse mesmo tempo, a Lei nº 8.948/94, que impedia a expansão por meio da construção de novas unidades de ensino, foi revogada (ARAÚJO, 2018).

Em 2005, a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica previa a construção de 64 novas unidades de ensino – cinco Escolas Técnicas Federais (ETFs), quatro Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020). Essa construção de novas unidades visava atender aos estados da Federação que ainda não possuíam instituições federais de EPT, como o Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Os CEFETs mais próximos destas localidades foram designados para fazer essa expansão. De acordo com Pacheco (2010), a prioridade foi atender aos municípios do interior que eram polos de influência para outros municípios, assim como a periferia de centros urbanos (interiorização da educação profissional). A segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal iniciou-se em 2007 e teve como lema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, com a previsão de construção de 146 novas unidades no período de três anos⁵. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

Com o embasamento educacional construído no primeiro mandato presidencial, em 29 de dezembro de 2008 e, portanto, já no seu segundo mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008a) que criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no Brasil, como um modelo de EPT.

A Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPCT), elencando, além dos Institutos Federais, as seguintes instituições como componentes da rede: a Universidade Federal do Paraná (UTFPR); o Centro Federal de Educação

⁴ Trinta e sete Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 33 Cefets, uma Escola Técnica Federal (ETF), 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), uma Universidade Tecnológica com 6 campi e 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020).

⁵ Nesse período, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) anunciou um programa com critérios técnicos para organizar a expansão. Entre eles destacavam-se: distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; cobertura do maior número de mesorregiões; sintonia com os arranjos produtivos locais; aproveitamento de infraestrutura física existente e identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2013a).

Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Um dos objetivos desse novo modelo de Educação foi a ampliação da oferta de cursos técnicos, principalmente na forma de ensino médio integrado, baseando-se em uma educação compromissada com a mudança social. Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 2005 a 2012 e um dos responsáveis pela implantação do projeto dos Institutos Federais de Educação, destaca:

A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, 2010, p.8).

Esse novo projeto educacional transformou UNEDs, a maioria dos CEFETs, as Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades em unidades descentralizadas, chamadas de Câmpus. Esses câmpus foram criados em todos os estados brasileiros, contemplando regiões em que antes não havia educação profissional pública federal (ROMANELLI, 2010).

De acordo com o Artigo 8º da Lei nº 11.892/2008, a estrutura dos IFs se dispõe em cursos técnicos (50% das vagas), preferencialmente na forma integrada com o ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), em licenciaturas (20% das vagas) e em graduações tecnológicas, podendo ainda possuir especializações, mestrados profissionais e doutorados, voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Dos dados apresentados pelo governo Federal, até 2023, a rede dos Institutos Federais está, atualmente, composta por 682 unidades (câmpus), associadas a 38 Reitorias, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. No mês de março de 2024, o presidente Lula, na vigência do seu terceiro, comunicou a criação de 100 novos IFs, com unidades previstas para as 5 regiões do Brasil⁶.

Os IFs passam a ocupar papel de destaque no sistema educacional brasileiro ao oferecer, dentro de uma única instituição, diferentes níveis e modalidades de ensino. Em consequência desta abrangência,

[...] os profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PACHECO, 2010, p. 27).

Além de estarem no mesmo espaço Ensino Básico e Superior, “o currículo integrado no Ensino Médio vai ao encontro da formação para o trabalho, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação” (RAMOS, 2010, p. 52). Sob esta dimensão, o trabalho é tomado como princípio educativo, ou seja, enquanto elemento capaz de educar a espécie humana, tornando-a, para além de um conjunto de seres vivos animais, seres histórico-sociais. Esse aspecto se materializa nos currículos a partir da verticalidade e da transversalidade.

⁶ Conforme dados disponibilizados pelo MEC. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/4295-sao-paulo-recebera-12-novos-campi-do-instituto-federal>. Acesso em: 05/04/2024.

A transversalidade está relacionada principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia, sendo essa última o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão dentro dos IFs. Já a verticalização se relaciona com o oferecimento de cursos de níveis diversos na mesma instituição e a atuação docente em níveis diferentes ao mesmo tempo.

A integração curricular nos cursos de ensino médio representa um dos principais avanços na configuração de uma educação emancipatória nos Institutos Federais (ZATTI, 2016). Além disso, segundo Bonfim (2017), os IFs conseguiram alcançar expressivamente a Educação Superior Tecnológica, incorporando de forma considerável a tarefa da formação de professores da graduação à pós-graduação e também ofertou cursos em diferentes áreas, como nas Ciências Humanas e Filosofia, além das engenharias.

Temos, assim, uma instituição bastante complexa, que abriga desde o Ensino básico até programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados). De acordo com a literatura, essa forma de educação pode ter sido inspirada em modelos internacionais. Alguns autores como Araújo (2018) e Souza (2014), traçam um paralelo entre a forma de organização dos Institutos Federais e os *Community Colleges* americanos (Faculdades Comunitárias), em relação ao tipo de oferta de ensino em diferentes níveis e pesquisa. Araujo (2018) nos conta que, no início de 2007, o MEC e a Setec realizaram visitas técnicas e estudos comparativos entre a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira e os *Community Colleges* Americanos. Estes estudos resultaram num documento chamado “Estudo comparativo *Community Colleges* Americanos e a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira”, cujos autores são dois americanos e dois brasileiros, especialistas em educação profissional e tecnológica e em faculdades comunitárias⁷.

Os *Community Colleges* são instituições de ensino que cobram mensalidade de seus alunos e oferecem cursos de até dois anos, além de disponibilizar programas de certificação profissional. Depois desses dois anos completos, é possível se transferir para outra faculdade, com vista a completar os estudos e ainda efetivar cursos de mestrado e doutorado (SOUZA, 2014). Essas faculdades comunitárias atendem a mais da metade da população de universitários americanos e, desde 1901, estima-se que pelo menos 100 milhões de pessoas estudaram nestas instituições (VIEBRANTZ, 2010). Assim como os IFs, as faculdades comunitárias apresentam um viés social e forte inserção no contexto produtivo e social local, além de estimular a pesquisa aplicada (SOUZA, 2014).

Essa inspiração nos *Community Colleges* transformou as escolas técnicas federais em instituições híbridas, com o oferecimento de educação básica e ensino superior. Esse conceito é apresentado por Araujo e Mourão (2015), para os quais, a hibridização institucional é um processo que funde ensino básico, profissional e superior no mesmo espaço de ensino, pesquisa e extensão, tendo a verticalização como instrumento que permite o seu funcionamento.

Podemos recorrer ao seguinte exemplo para entender a verticalização do ensino para os docentes: uma professora que ingressou, via concurso público no Instituto Federal para o cargo de

⁷ Não conseguimos acessar esse documento original. Nos baseamos nas pesquisas de Araújo (2018), que fez a seguinte menção em uma nota de rodapé da sua tese: “Para ter acesso a este estudo comparativo, foi solicitado, pelo autor desta pesquisa, este documento ao MEC em 16 de agosto de 2016 (Protocolo 2064473) e a SETEC/MEC em 23 de agosto 2016 (Protocolo 2016.0010.484977). Mas não tivemos acesso ao documento. Em 2017 (Protocolos: 23480020353201722, em 31/08/2017, e 23480023601201797, em 15/10/2017), fizemos outra tentativa junto à CGU, pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (www.esic.cgu.gov.br) e recebemos o documento que demonstra que os articuladores da transformação dos IFs realizaram um estudo dos *Community Colleges* e que este serviu de modelo para o tipo de instituição que temos” (ARAÚJO, 2018, p. 84).

professora de biologia, pode ministrar esta disciplina para turmas do Ensino Médio Integrado e Técnico concomitante/subsequente, durante um determinado ano letivo. Essa mesma professora, no mesmo período letivo, também pode ministrar aulas de alguma disciplina específica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ou outro curso qualquer de Licenciatura, caso o seu câmpus assim ofereça. Essa professora teria em sua prática pedagógica a realidade de dois níveis diferentes de ensino: ministrando aulas com o propósito de formar professores na licenciatura de Ciências Biológicas (ou outra licenciatura), bem como, aulas para o ensino básico (Ensino Médio Integrado), sendo responsável pela formação de alunos técnicos. Entendemos ser esse um grande desafio para o docente. Essa tarefa de verticalização do ensino dentro dos IFs só foi possível através da criação de uma nova carreira, a de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

O PROFESSOR EBTT NO PROJETO DE VERTICALIZAÇÃO: INOVAÇÃO E/OU PRECARIZAÇÃO?

Para a nova institucionalidade dos IFs e buscando ir ao encontro das demandas do ensino verticalizado, foi requisitado um professor que ainda não havia sido pensado no Brasil. Esse professor deveria ter um conjunto de conhecimentos que atendesse aos diferentes níveis de ensino, públicos e faixas etárias, além de desempenhar atividades ligadas à pesquisa, extensão e de caráter administrativo. Dessa forma, a partir de 2008, os professores dos Institutos Federais, passaram a compor a carreira EBTT, originada quase que simultaneamente à sua própria criação (DOMINIK, 2017).

Anteriormente ao professor EBTT, nos CEFETs, o quadro de docentes era composto pela carreira de magistério de 1º e 2º graus (com atuação exclusiva na Educação Básica) e a carreira de magistério de ensino superior, cuja atuação estava restrita a este mesmo nível de ensino. Tal cisão nos campos de atuação docente representava, dentre outras problemas, diferenças salariais no conjunto de professores. Essa foi a conjuntura para a criação da carreira EBTT.

Assim sendo, a Lei nº 11.784 (BRASIL, 2008b), foi responsável pela criação de um novo plano de carreira, que incluía o ensino tecnológico ao Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em substituição a de magistério de 1º e 2º graus e magistério superior:

Art. 105 - Fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Art. 106 - Integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: I - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; e II - Cargo Isolado de provimento efetivo de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criado nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b).

Essa inovação foi importante, pois, diante da criação dos IFs, a diferença entre as carreiras deixou de existir. Se não fosse assim, seria necessária a contratação de novos professores de ensino médio e técnico para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes (professores de 1º e 2º graus) e, também, outros professores da carreira de magistério superior (MS) para ministrar aulas em nível de

graduação – Licenciaturas e Tecnologias – e pós-graduação *lato e stricto sensu*. A Lei nº 11.784/08, posteriormente regulamentada e reestruturada pela Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012)⁸, ainda estabeleceu que os regimes de trabalho continuassem sendo os mesmos das carreiras de magistério superior, que são de 20 horas, 40 horas e dedicação exclusiva (RDE).

Desde então, o professor EBTT está apto a ministrar aulas na Educação Básica e no Ensino Superior, transitando por esses contextos, em constante troca, como nos apresenta Pacheco (2010):

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica ao superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (p.13).

Ratificamos que a verticalização dentro dos Institutos Federais só foi possível de ser implantada, dada à existência do professor EBTT, cuja carga de trabalho engloba, além do ensino para níveis diferentes, as atividades de pesquisa, extensão e gestão. Para Dominik (2017), são muitas funções para um mesmo servidor em uma instituição, o que requer um tempo de assimilação para validação desta nova carreira.

Por representar um novo modelo de atuação docente ainda pouco conhecido no campo das pesquisas educacionais, recentemente, alguns trabalhos acadêmicos foram produzidos com o intuito de analisar a docência EBTT. Padilha (2019) localizou até aquele ano, treze pesquisas catalogadas na plataforma Sucupira da Capes.

Entre os treze trabalhos levantados, oito versam sobre dissertações de mestrado e cinco sobre teses de doutorado. As dissertações de mestrado focam nas temáticas sobre docência: reconhecimento de saberes; condições de trabalho; formação e identidade. As teses de doutorado abordam o trabalho docente EBTT com maior abrangência, focalizando, igualmente, a identidade; o reconhecimento dos saberes; a profissionalidade; as representações sociais; a organização desse trabalho. Todos buscam em pesquisas documentais, bibliográficas e até mesmo empíricas (por meio de entrevistas semiestruturadas), compreender melhor esse novo objeto que se coloca como principal foco de apreciação no atual contexto de criação dos IFs (PADILHA, 2019, p. 17).

Amorim Junior, Schlindwein e Matos (2018) ao analisarem a distribuição das atividades docentes no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), em conformidade com o respectivo Regulamento de Atividade Docente (RAD), revelaram a natureza multifacetada do trabalho do professor EBTT, em especial aqueles que se enquadram no regime de trabalho 40 horas semanais de dedicação exclusiva. Os autores destacam: 1) o excesso de demandas que requerem conhecimentos, competências e habilidades variadas; 2) a “elasticidade” quanto ao segmento e nível de ensino atendido pelo professor EBTT; 3) cumprimento de metas institucionais e formação contínua, atrelados à possibilidade de progressão na carreira.

⁸ De acordo com Dominik (2017) as atividades docentes, descritas no artigo 111 da lei nº 11.784/2008, estão relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão (direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência). Entretanto, evidenciamos que, nessa lei, a atuação do professor EBTT no ensino superior não poderia ser superior a 2 (dois) anos consecutivos. Tal restrição foi revista na Lei nº 12.772/2012, incluindo a equiparação financeira entre as carreiras EBTT e do Magistério Superior. Ou seja, desde a equiparação salarial, não há mais limitação de tempo para lecionar no ensino superior.

No Brasil, há uma ampliação de competências para o trabalho, o que, na interpretação de Mota (2011), coincide com as novas formas de precarização⁹ instituídas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. Autores como Araújo e Mourão (2021) apontam, dentre os principais processos de precarização do trabalho docente nos IFs, o fetiche da nova carreira (EBTT) e a própria verticalização.

Assim, a verticalização é uma atualização da concepção da educação como bem de consumo, à medida que compreende que uma instituição que pode desenvolver ensino em todos os níveis e modalidades. Esse fato leva o professor de EBTT a trabalhar de maneira vertical em diversos níveis de ensino, o que intensifica o trabalho docente e precariza o fazer profissional (ARAÚJO; MOURÃO, 2021).

Concordando com Amorim Junior, Schindwein e Matos (2018), reconhecemos que as demandas do professor EBTT não se desvinculam da forma como a sociedade se organiza em torno do capital. O modelo de gestão educacional repercute diretamente no trabalho do professor, determina suas ações e interfere em sua subjetividade.

Sendo assim, as atribuições dessa figura multitarefas estão alinhadas às demandas do sistema neoliberal e ao modelo gerencial na educação, no que tange às características de eficiência, eficácia, agilidade e produtividade, em todos os tipos de atividades, sejam essas relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão, às atividades administrativas, à orientação de alunos ou à própria qualificação, exigindo do professor o alcance de metas institucionais pré-estabelecidas que atendam aos respectivos avaliadores de desempenho (AMORIM JUNIOR; SCHLINDWEIN; MATOS, 2018, p. 1229).

Santos (2016) apontou que a prática do professor EBTT tem características de uma escola ornitorrinca. Ao realizar sua pesquisa junto a docentes do Instituto Federal de Roraima (IFRR), verificou, de forma latente em cada um de seus participantes, uma incerteza existencial e uma dúvida ontológica acerca de seus respectivos papéis nesta instituição tão complexa. A autora retomou a metáfora do ornitorrinco¹⁰ inicialmente utilizada por Francisco Oliveira (1972) para explicar o Brasil, agora, para interpretar o professor EBTT no âmbito dos IFs, cuja identidade do seu trabalho encontra-se na confluência de dimensões distintas e num emaranhado de interações complexas, dimensionando um novo espectro de atuação docente. Nesse sentido:

Consideramos que para entender os processos de identidades do docente EBTT não podemos perder o horizonte do cruzamento inter-relacional das dinâmicas subjetivas, como processos biográficos, de valores, de afetos, de cidadania político-ideológica, de formação e trajetórias de vida, entre outros; das dinâmicas profissionais, como a relação com a escolha ou não da docência como profissão, a socialização com seus pares, com os demais docentes e com as linhas pedagógicas da Instituição; e as dinâmicas institucionais, forjadas pelos documentos norteadores que instituem/ constituem a rotina do docente [no IF] (SANTOS, 2016, p. 23).

⁹ A precarização do trabalho insere-se na dinâmica da recente reestruturação capitalista. É, portanto, um fenômeno resultante do avanço do modelo de acumulação, traduzido na permanente luta por competitividade, eficiência e lucro, provocando flexibilidade laboral, novas formas de contratação, menores salários, perda de direitos trabalhistas e ataque às organizações sindicais (CERÓN; CORTE CRUZ, 2012).

¹⁰ “Aproximamo-nos da ideia do ornitorrinco, como cunhou Francisco Oliveira, há mais de 40 anos, ao construir uma referência ao Brasil, país dual em sua essência, e dismorfo. Uma metáfora, a partir do animal que tem bico de pato, e é um réptil, pássaro e mamífero, comparado aos impasses evolutivos da nossa nação pelo autor (SANTOS, 2016, p.153)”.

Ou seja, os eixos que compõem os processos identitários confluem-se nos discursos produzidos no interior das relações sociais. Dessa forma, a identidade docente se configuraria como produto de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (DUBAR, 2005).

Para Flores (2019, p. 16), tendo em vista a significativa dificuldade na consolidação de uma identidade EBTT e, somada a ela, esse intenso processo de precarização, conforma-se um quadro “em que somos todos presas fáceis, ávidos por saídas que nos salvem ou que ao menos aliviem nossa dor”. Ao analisar a carreira do docente EBTT no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), a autora entende que, para combater esse processo, é imprescindível a organização coletiva, demandando ações em duas perspectivas que se interpenetram: “na consolidação de uma identidade que unifique professores e professoras EBTT, e na consistente investida na percepção crítica dos movimentos que nos cercam”.

Tais esforços, na atual conjuntura, se dariam, portanto, em oposição às variadas formas de precarização da carreira docente que, quando combinadas, podem ser representadas a partir da imagem de um caleidoscópio (ARAÚJO; MOURÃO, 2021), o qual: uma face, reflete a flexibilização e a exploração constante do trabalho, sem a alteração de seu estatuto; outra, o ataque constante aos direitos trabalhistas, perpassando pela diminuição de suas garantias, e ao próprio amparo social do trabalho; e, uma terceira, espelha os reflexos subjetivos de sofrimento, do adoecimento provocado pelas transformações constantes impostas à organização do trabalho.

No âmbito da REFEPCT, os giros deste caleidoscópio também irradiam os efeitos das políticas implementadas pelos dois últimos governos brasileiros¹¹ que, aceleraram as empreitadas (contra)reformistas de caráter neoliberal na educação brasileira, dentre as quais se destacam, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a), a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – DCNEPT – (BRASIL, 2021) e as alterações na regulamentação e no controle das atividades dos docentes EBTT, através da Portaria MEC nº 983/2020 (BRASIL, 2020a). Todas estas, diga-se de passagem, não revogadas pelo governo em curso¹².

Conforme Souza e Garcia (2022), a reforma do Ensino Médio começa aparecer no interior dos IFs com a definição pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), “que organiza os conteúdos da Educação Básica por áreas de conhecimentos, engessando o material pedagógico que será disponibilizado para toda a rede pública de ensino” (p. 13). As autoras ainda sublinham a alteração de carga horária destinada ao cumprimento da BNCC que, a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), “não poderá ser superior a 1800 horas, reduzindo a formação geral dos estudantes e contradizendo o princípio de educação integral dos IFs” (SOUZA; GARCIA, 2022, p. 13-4).

Pelissari (2023) identifica que, as DCNEPT organizam todos os dispositivos que vinculam a Educação Profissional aos princípios do Novo Ensino Médio em curso e, ao mesmo tempo, atuam para desmontar as bases e a identidade que vinham sendo construídas até então para a EPT. Nesse sentido, destaca três características deste documento que, segundo ele, colocam sob ameaça a concepção de formação humana integral ofertada nos IFs e, ainda, abrem caminho para a maior precarização do trabalho e o sucateamento da qualidade da educação.

¹¹ O de Michel Temer (de 2016 a 2018), que assumiu a presidência após o golpe parlamentar que destituiu Dilma Roussef do cargo. E o de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022).

¹² Agora, sob a responsabilidade do presidente Luis Inácio Lula da Silva (a frente do poder executivo desde o ano de 2023).

A primeira delas, diz respeito à generalização da perspectiva posta pela pedagogia das competências, agora apresentada como princípio estruturador de todos os cursos de EPT. O autor explica que a definição dada ao termo competência assemelha-se à identificada na BNCC, entretanto, com ênfase em sua característica profissional, na dimensão da empregabilidade. Tratam-se, portanto, de competências exclusivamente voltadas ao mercado de trabalho (PELISSARI, 2023).

A segunda característica das DCNEPT se refere à forma de articulação prevista entre a formação geral e a educação profissional. Para Pelissari (2023):

[...] a fragmentação é o núcleo da proposta, havendo inclusive a previsão de um novo tipo de oferta da EPT de Nível Médio: a forma concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo. Trata-se, novamente, da mobilização da noção de integração para ratificar proposta de princípio distinto, ocultando seu verdadeiro significado (p. 9).

Por fim, está o reforço de uma tendência à privatização da EPT que, dentre outras coisas, textualmente “autoriza a composição de currículos integrados resultantes da articulação entre duas ou mais instituições ou esferas administrativas diferentes, inclusive por meio da parceria entre o Estado e o mercado educacional privado” (PELISSARI, 2023, p. 11).

Os retrocessos observados a partir destas políticas acompanham tentativas de aumento da carga horária mínima de aulas para os docentes da carreira EBTT, como expresso na Portaria MEC nº 983/2020. Na prática, esta alteração¹³ precariza as relações de trabalho e fragiliza a relação de ensino e aprendizagem frente aos objetivos da EPT, que pretendem integrar os eixos do trabalho, da ciência e da cultura por meio da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a mesma portaria revela o interesse em regulamentar a atuação docente em cursos à distância e prevê a obrigatoriedade do registro eletrônico de frequência para atividades em sala de aula, abrindo margem para a instauração do controle de ponto docente em toda a Rede. Sobre este último, o MEC tem induzido os IFs a adequarem-se às Orientações Normativas do Ministério da Economia, em particular às Instruções Normativas nº 02/2018 (BRASIL, 2018b) e nº 125/2020 (BRASIL, 2020b), cujo propósito é uniformizar e estabelecer critérios a serem observados quanto ao controle da jornada de trabalho dos servidores públicos em exercício. Ocorre que tais instruções desconsideram que o trabalho docente é predominantemente de natureza intelectual, multifacetada e com características que se associam com a flexibilidade na composição de suas atividades, distribuídas no tripé ensino-pesquisa-extensão, gestão e capacitação, conduzindo a instituição para o caminho de uma escola cada vez mais distante do seu projeto de criação.

Esposito et al. (2022) entendem que, quando somados, os instrumentos jurídicos ora arrolados representam um conjunto de ações autocráticas que submetem as instituições de ensino a

¹³ A Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020 estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554 (BRASIL, 2013b), para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A principal mudança da portaria altera a quantidade mínima de aulas dos docentes. A nova portaria, no item 7.2, altera as quantidades, estabelecendo: I – o mínimo de quatorze horas (relógio) semanais para os docentes em regime de tempo integral; e II – o mínimo de dez horas (relógio) semanais para os docentes em regime de tempo parcial. Em horas aulas, isso significa, respectivamente, 17 e 10 horas aulas por semana. Outra questão é que a portaria não prevê uma quantidade máxima, o que ocasionaria em muitos casos a atribuição máxima de aulas em detrimento das atividades de representação institucional, pesquisa e extensão.

processos contrários ao primado democrático, bem como, atuam para fragilizar as possibilidades de resistência a elas.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: DAS POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO DAS FRENTE DE LUTA

A importância da criação e implementação dos IFs frente à realidade da educação brasileira é inegável, sobretudo quanto ao seu papel de garantir ações que visem a incorporar setores sociais que historicamente foram alijados do direito à escolarização pública de qualidade, da Educação Básica ao Ensino Superior. Nesse sentido, os IFs representam a possibilidade de expansão e interiorização de uma educação profissional e tecnológica, que integra ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis.

Como vimos, com a implementação dos IFs um novo profissional docente foi requisitado: o professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), cuja principal característica é a prática de ensino de forma verticalizada. Essa prática, até então inédita no cenário educacional brasileiro, se caracteriza, dentre outras coisas, por um mesmo professor ministrar aulas de uma mesma disciplina, ou um mesmo conteúdo, para níveis de ensino diferentes. Para seus idealizadores, estes atributos do professor EBTT representam uma “inovação pedagógica”.

Entretanto, os estudos mais recentes sobre a carreira EBTT apontam que esse profissional carrega consigo uma incerteza existencial e uma dúvida ontológica acerca do seu papel nessa instituição, especialmente ao se deparar com a proposta de ensino verticalizado. Parece-nos que a falta de esclarecimento e planejamento institucional para a implementação dessa nova prática profissional sobrecarrega os professores – “ornitorrincos” –, que precisam dar conta das atividades relativas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, precarizando o próprio trabalho. Em vista disso, e diante dos giros de um caleidoscópio que refletem o desmantelamento do trabalho docente no contexto da globalização e do neoliberalismo, chamamos a atenção para a necessidade de duas frentes de lutas, que corroborem com o fortalecimento da identidade desse (novo) profissional e, por conseguinte, com a potencialização do projeto institucional desejado.

A primeira frente de luta passa pela consolidação de uma formação político-pedagógica institucional contínua, direcionada não somente ao aprimoramento da prática docente e à reflexão sobre os saberes pedagógicos, mas, também, à compreensão da função social dos IFs, sua historicidade no contexto da educação brasileira e os seus paradigmas fundados na Politecnicidade. Segundo Saviani (2003), a noção de Politecnicidade “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (p. 136); é aporte para se pensar uma institucionalidade que rompe com o modelo da escola dual e fragmentada, consagrada por séculos, colocando em seu lugar um projeto educacional progressista pautado no domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, tendo em vista a transformação social.

Diante disso, é preciso que os/as professores/as que adentram a carreira EBTT reconheçam-se enquanto agentes dessa nova institucionalidade que,

sob o ponto de vista legal está no mesmo nível das universidades, entretanto rompendo com a matriz “UNIVERSIDADE\ESCOLA TÉCNICA”, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada a hierarquia das classes sociais: Universidade para as classes e camadas privilegiadas e escola técnica para os trabalhadores. Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade. Aquilo que Paulo Freire chamava de “inédito viável” (PACHECO, 2020, p. 7).

Não há como enfrentar coletivamente as contradições da própria carreira, bem como, os constantes ataques (contra)reformistas de ideário neoliberal, sem que os educadores se reconheçam nos **fundamentos estruturantes**¹⁴ – a verticalidade, a transversalidade, a territorialidade – e nos **princípios educativos**¹⁵ – a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a prática social como fonte de conhecimentos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – que compõem as ações político-pedagógicas dos IFs.

Uma segunda frente de luta, diz respeito à “construção de uma resistência por dentro”, ao modo explicitado por Frigotto (2021). Para o autor, os IFs necessitam ter clareza da gravidade dos tempos atuais, cujas forças de extrema direita operam para subverter a democracia e destruir qualquer projeto de educação pública, de qualidade, voltada à classe trabalhadora. Nesse sentido, é preciso “resistir por dentro no ensino, na pesquisa e na extensão”, a partir da reelaboração crítica do conhecimento público, com vistas à intervenção na própria realidade material e ao combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

Pensado à luz dos princípios e fundamentos dos IFs, o professor EBTT é convidado a assumir a condição de interlocutor fundamental das políticas públicas, utilizando formas de pedagogia que incorporem interesses políticos de natureza emancipadora. Em Giroux (1997), tais atributos remetem-se aos professores como intelectuais transformadores, os quais

[...] precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para luta (GIROUX, 1997, p. 163).

Resistir por dentro também coloca como desafio o de unir-se à luta mais ampla dos movimentos sociais, sindicatos, organizações científicas, políticas, artísticas e culturais para avançar nas conquistas e enfrentar os retrocessos em relação à carreira EBTT e a todo contexto que envolve a EPT no âmbito dos IFs.

Por exemplo, a maior greve nacional dos docentes, ocorrida ano de 2012 e liderada pelas três principais frentes sindicais que representam os servidores federais da Educação¹⁶ – o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA) –, viabilizou conquistas importantes para a carreira EBTT, dentre as quais podemos

¹⁴ Conforme descritos em Pacheco (2020).

¹⁵ Conforme descritos em Pacheco (2020).

¹⁶ Ainda que não tenha existido uma articulação unificada para deflagrar e conduzir o movimento paredista do respectivo ano, acabou por se configurar uma greve nacional das instituições federais de ensino em seu conjunto, cujo contexto, motivações, reivindicações e desdobramentos foram tomados como objeto de estudo de muitos textos acadêmicos.

destacar: a implementação do Reconhecimento por Saberes e Competências (RSC) para docentes; a implantação nova classe de professor titular; além de reajustes nos auxílios alimentação e saúde.

Conforme nos lembra Campinho (2023, p. 139), “os setores da classe trabalhadora não produzem avanços que não passem por sua organização coletiva”, sendo a greve a principal ferramenta de luta frente a degradação das condições de trabalho docente na sociedade capitalista¹⁷.

Outro exemplo recente, diz respeito à participação dos movimentos sociais e organizações populares do Vale do Jequitinhonha (MG) em defesa da abertura imediata do Campus Quilombo Minas Novas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Para tal, representantes desses movimentos e organizações assinaram conjuntamente, em Maio de 2024, uma carta aberta, a qual foi entregue ao Ministério da Educação e da Igualdade Racial. Conforme consta no documento:

O Vale do Jequitinhonha é um território historicamente espoliado. As lógicas de exploração predatória e dominação, persistentemente expressas nos indicadores sociais oficiais, rendeu à região a alcunha de “Vale da Miséria”. Se a falta de acesso a direitos e a serviços públicos atinge toda a população regional, as desigualdades sociorraciais e ambientais são ainda mais alarmantes quando se trata de comunidades quilombolas, povos indígenas, povos do campo e demais grupos periféricos. [...] O Campus Quilombo fomentará alternativas para proteger os territórios, a sociobiodiversidade, o patrimônio e as riquezas culturais que têm permitido às comunidades quilombolas, e demais povos e comunidades tradicionais do Vale do Jequitinhonha, defender seus modos de vida. Esta é uma política pública estratégica para apoiar as lutas contra as ameaças constantes, violações de direitos e a superexploração (MAB, 2024).

Ainda segundo o texto publicado, uma vez consumada¹⁸, a criação do respectivo campus deve ser compreendida como uma forma de reparação histórica diante das violências, da expropriação e exploração sofridas, constituindo-se como um passo primordial para ampliar a pluralidade político-pedagógica da REFEPCT.

Reconhecemos dessa forma que, sobretudo em tempos tomados por contínuos ataques à proteção social do trabalhador, às carreiras públicas de Estado, à Educação pública, à ciência e à tecnologia, aos povos periféricos e suas marcações sociais historicamente engendradas, dentre outros, faz-se imperativo a construção de espaços coletivos e dialógicos que, ao resistirem por dentro, viabilizem a propagação de ideais contra hegemônicos, portanto, antagônicos aos giros do caleidoscópio cujos movimentos tendem a hegemonizar combinações variadas de um mesmo projeto político – neoliberal –, avesso à emancipação dos cidadãos, preconizada pelos IFs.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre–Campus Cruzeiro do Sul**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Amazonas. 2018. 261f. Disponível em

¹⁷ Cumpre sinalizar que, no momento da escrita deste artigo, a Educação Federal – docentes e técnicos administrativos de grande parte dos Institutos e Universidades Federais espalhados pelo Brasil – encontram-se em greve. O movimento paredista (2024) tem como pautas centrais: a recomposição salarial; a reestruturação das carreiras, a revogação de todas as medidas provisórias, portarias e decretos que atacam os servidores e os serviços públicos; a revogação do “Novo” Ensino Médio; a recomposição orçamentária da Rede Federal de Educação.

¹⁸ Diante da estratégia do Governo Federal em parcelar a criação de 100 campus, anunciados até o ano de 2027.

<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese_Jos%0c3%0a9%20J%0c3%0balio%20C%0c3%0a9s ar%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-17, 2021. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>> Acesso em: 06 jun. 2024.

AMORIM Jr., Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1217-1232, 2018. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11894>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL, **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jul. 1978. Seção 1, p. 10233. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL, **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 1994. Seção 1, p. 18882, 1994. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 nov. 1997. Seção 1, p. 27937, 1997a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997, seção 1, p. 7760, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2005. Seção 1, edição extra, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1-3, 2008a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo n. 23**: expansão da rede de educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: CGU, 2013a.

BRASIL. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2008, Seção 1, p. 1-14, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino

Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2018, Seção 1, p. 120-22, 2018a. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jan. 2021, Edição 3, Seção 1, p. 19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 983**, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 nov. 2020, Edição 221, Seção 1, p. 58, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 554**, de 20 de junho de 2013. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2013. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2013, Edição 118, Seção 1, p. 31, 2013b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30686939/do1-2013-06-21-portaria-n-554-de-20-de-junho-de-2013-30686935>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Instrução Normativa nº 2**, de 12 de setembro de 2018. Estabelece orientação, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - Sipeç, quanto à jornada de trabalho de que trata o art. 19 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regulamentado pelo Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995 e pelo Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996, que dispõem sobre o controle de frequência, a compatibilidade de horários na acumulação remunerada de cargos, empregos e funções, aplicáveis aos servidores públicos, em exercício nos órgãos e entidades integrantes da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2018, Edição 177, Seção 1, p. 100, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/40731752/do1-2018-09-13-instrucao-normativa-n-2-de-12-de-setembro-de-2018-40731584>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. **Instrução Normativa nº 125**, de 03 de dezembro de 2020. Altera a Instrução Normativa SGP nº 2, de 12 de setembro de 2018, que estabelece orientação, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC, quanto, à jornada de trabalho de que trata o art. 19 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regulamentado pelo Decreto nº 1.590, de 10 de agosto de 1995, e

pelo Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996, que dispõem sobre o controle de frequência e a, compatibilidade de horários na acumulação remunerada de cargos, empregos e funções, aplicáveis aos servidores públicos em exercício nos órgãos e entidades integrantes da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2020, Edição 240, Seção 1, p. 59, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp/sedgg/me-n-125-de-3-de-dezembro-de-2020-294325234>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BONFIM, Alexandre Maia do. O Convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade?. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÓÇAS, Giselle (orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Série Reflexões. Volume 1. p. 77-116. Natal: Editora do IFRN, 2017. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRITO, Deusdete de Souza; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024/1479>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 26-35, 2007. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

CAMPINHO, João de Almeida Rego. O sindicalismo na educação como ferramenta de organização e luta coletiva dos trabalhadores. In: ESTEVES, Anderson Alves; HECK, Fernando Mendonça; SILVA, Grazielle Nayara Felício (Orgs.). **Sindicalismo e Sinasefe-SP**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, v. 1, 2023, p. 139-151.

CERÓN, Manuel Sánchez; CRUZ, Francisca María del Sagrario Corte. La precarización del trabajo de los maestros de educación básica en América Latina. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Mérida, v. 42, n. 1, p. 25-54, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/270/27023323003.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017. Disponível em: <<http://tonysoftwares.com.br/attachments/article/5270/A%20Carreira%20Docente%20EBTT.%20Aspectos%20espec%3%ADficos.%20%3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%3%A7%3%A3o%20Digitalizada.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESPOSITO, Laura Fernanda Dias Ribeiro; VIEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alex Lara; QUARESMA, Edson Antunes. Como a democracia na escola morre: uma análise dos instrumentos jurídicos associados à educação brasileira (2020-2021). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.11, n.3, p. 1034-1055, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64700/34265>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: a construção de uma nova institucionalidade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. 131f. Disponível em: <<https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4178?locale-attribute=en>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

FLORES, Renata L. B. Ser EBT: Carreira e docência na Educação Básica Federal. **Anos Iniciais em Revista**, v. 3, n. 3, p. 2019. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/anosiniciais/article/view/2210>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Conferência de Encerramento. In: **I Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica**, 2021, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha: WebTV IF Farroupilha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PR23RBPfNRE>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAB. Movimento dos Atingidos por Barragens. Movimentos sociais lançam carta aberta pela abertura do instituto federal no Quilombo Minas Novas no Vale do Jequitinhonha (MG). **MAB**, 2024. Disponível em: <<https://mab.org.br/2024/05/16/movimentos-lancam-carta-aberta-pela-abertura-do-ifnmg-campus-quilombo-minas-novas/>>. Acesso em: 29 mai. 2024.

MOTA, Daniel Pestana. Direito, trabalho e saúde: uma equação possível? In: VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana; ALVES, Giovanni (org.). **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI**. São Paulo: LTr, 2011, p. 187-200. Disponível em <<https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/3019/2189>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 291-298, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/6k45npcTvg4WzPDhJyZWftK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 1972.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho. A gestão da Rede Federal sob a égide do capital: dos Cefets aos Institutos Federais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 46, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/799>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PADILHA, Rosana de Fátima Silveira Jammal. **A significação da docência EBT à luz da teoria da atividade**. 2019. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019. 191f. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_474d11b1ff7900af2f8f9e40cef2fe3c >. Acesso em: 06 jun. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, seção artigos e37056, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrfghf/>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

QUEVEDO, Margarete. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2016. 152f. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1155/Dissertacao%20Margarete%20de%20Quevedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; CARDOSO, Valéria Maria Lima. As transformações do mundo do trabalho e as repercussões na educação profissional: a transição dos CEFETs para os IFETs. In: VALE, Andréa Araújo; TAVARES, Maria Batista do Nascimento (Orgs.). **Políticas para educação superior e profissional no Brasil: cenários e desafios**. Natal: IFRN, 2016, p. 183-213. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/965/Políticas%20para%20educacao%20superior%20-%20ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, v. 28, e40627, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627/32871>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SANTOS, Jocelaine Oliveira. **Tensões e contradições nos processos identitários do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica–EBTT do IFRR**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS –, São Leopoldo, RS, 2016. 212f. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6298/Jocelaine%20Oliveira%20dos%20Santos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SANTOS, José Deribaldo Gomes. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 230-240, 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SOUZA, André Luis Fachini. Institutos Federais e Community Colleges americanos, o fomento à pesquisa científica como caminho para o sucesso. In: **Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**, 2014, Florianópolis. XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_fd3a49e797fb1f488def745c0153de28/Details> . Acesso em: 06 jun. 2024.

SOUZA, Bianca Gomes; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, seção artigos e83313, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83313/46352>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

VASCONCELOS, Raphael Leon. **Entre a arte e a indústria, entre a autonomia e a oficialização**: definindo os objetivos pedagógicos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo entre os anos 40 até o final do século XX. Dissertação (Mestrado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2020. 279f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21082020-135628/publico/2020_RaphaelLeonDeVasconcelos_VCorr.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 28-57, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6469/2651>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

VIEBRANTZ, Rosalir. **A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil: impactos e desafios**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010. 404f. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3639/1/421864.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ZATTI, Vicente. Institutos federais de educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1461-1480, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7555>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autor 1 – Delimitação dos objetivos e do referencial metodológico, Análise e discussão dos dados provenientes da revisão da literatura, Escrita final.

Autora 2 – Produção dos dados provenientes da literatura, Escrita: primeira versão, Organização das referências bibliográficas e normatização.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.