

ARTIGO

O PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO: INSTITUCIONALIDADE ORNITORRINCA? FRENTES DE LUTAS NOS GIROS DE UM CALEIDOSCÓPIO^{1,2}

IVAN LUIS DOS SANTOS¹

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

<ivan.santos@ifsp.edu.br>

KELMA CRISTINA DE FREITAS¹

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.

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar, no contexto histórico, a implantação dos Institutos Federais (IFs) e a criação da carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), buscando problematizar o trabalho docente em sua complexidade. Recorremos 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 de professor do 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 docente do EBTT e do projeto desejado na lei de criação dos IFs. São elas: consolidação de uma formação político-pedagógica baseada nos fundamentos estruturantes e princípios educativos da instituição; 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 BASIC, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHER: INSTITUTIONALITY THAT RESEMBLES A PLATYPUS? STRUGGLE FRONTS IN THE TURNS OF A KALEIDOSCOPE

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

² Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

ABSTRACT: This article aims to analyze, in the historical context, the implementation of the Federal Institutes (FIs) and the creation of the career of the Basic, Technical and Technological Education Teacher (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 indivisibility between research and extension, and materialized by the creation of the BTTE career. The latter, in turn, is part of a spectrum that can oscillate between the poles of innovation-precarioussness, especially when observed considering the demands of the neoliberal political project. In this sense, we draw readers' attention to the need for two struggle fronts, which corroborate the strengthening of the BTTE's professor identity 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, and scientific, political, artistic and cultural organizations.

Keywords: federal institutes, BTTE career, verticalized academic action, innovation, precariousness.

EL PROFESOR DE ENSEÑANZA BÁSICA, TÉCNICO Y TECNOLÓGICO: ¿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 la creación de la carrera 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 observado tensões e contradições no que tange ao debate sobre essa nova carreira. O presente artigo tem por objetivo analisar, no contexto histórico, a implantação dos IFs e a criação da carreira de educador do 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.

Em um primeiro momento retomamos alguns dos elementos que se fizeram presentes na instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a destacar, a proposta de atuação acadêmica verticalizada dos IFs, ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Adiante, tematizamos a carreira de professor do EBT³T propriamente dita, refletindo sobre o trabalho e a identidade desse docente frente às novas demandas institucionais. Propomos um olhar à docência do EBT³T 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 esse 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 no EBT³T. 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 lutas: a consolidação de uma formação político-pedagógica baseada nos fundamentos estruturantes e princípios educativos da instituição; e 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. Uma vez imbricadas, essas frentes podem colocar o trabalhador do EBT³T como protagonista na construção de um projeto de escola baseado em seus interesses.

OS INSTITUTOS FEDERAIS: 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 Artífices no Brasil” (Figueiredo, 2015, p. 27). Essas escolas eram parecidas aos Liceus de Artes e Ofícios³, 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. Nesse mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “[...] ‘chefes de cultura, administradores e capatazes’” (Moura, 2007, p. 6). O percurso dessas escolas é narrado pela autora Margarete de Quevedo:

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 (Quevedo, 2016, p. 27).

No período dos governos militares no Brasil, a partir da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), aconteceu a reforma que fixaria as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus ao longo das próximas duas décadas. Nessa lei, o curso secundário foi igualado aos cursos técnicos, pois a intenção era a profissionalização universal de segundo grau, prevendo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Em termos práticos, o que se viu foi a continuidade⁴ da ênfase dada ao ensino 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).

³ 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).

⁴ Uma vez que a LDB – Lei n.º 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.

Nesse contexto foram 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 n.º 6.545/78 (Brasil, 1978), algumas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e/ou Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) 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 aconteceu em 1994, no governo Itamar Franco, quando foi sancionada a Lei n.º 8.948/94 (Brasil, 1994) que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Nessa lei foi 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, além de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. O Decreto n.º 2.406/97 (Brasil, 1997b) estabeleceu 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; e a oferta de ensino superior tecnológico, diferenciando-o das demais formas de ensino superior (Campello, 2007).

No governo de Fernando Henrique Cardoso foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que reestruturou o sistema educacional brasileiro. A partir desse momento, a educação no Brasil passou a ser dividida em dois níveis: a educação básica – os oito anos do ensino fundamental⁵ 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. Ela não oferecia condições para os estudantes prosseguirem os estudos, marcando novamente a dualidade entre os ensinos profissionalizante e propedêutico. No artigo 40 da 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 n.º 9.394/96 em relação ao ensino profissional, foi apresentado o Decreto n.º 2.208/97, que aponta a seguinte descrição em seu artigo 5.º: “[...] a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997a). De acordo com Santos (2017), tais determinações impossibilitaram a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio.

Em 2004, o Decreto n.º 2.208/97 foi substituído pelo de n.º 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 dessa nova determinação legal foi retomada a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissionalizante de nível médio, em uma concepção diferente da Lei Federal n.º 5.692/71. Mais especificamente, com o decreto n.º 5.154/04, a exclusividade de oferta de cursos técnicos até então imposta às escolas técnicas foi desmantelada. Passou-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, a 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

⁵ A Lei n.º 11.274 de 2006 (Brasil, 2006) alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 de 1996, estabelecendo a duração de nove anos para o ensino fundamental, divididos em Anos Iniciais – 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º anos – e Anos Finais – 6.º, 7.º, 8.º, 9.º anos.

de instituições isoladas que cuidava da educação profissional⁶ (Oliveira Júnior, 2020). A reestruturação da rede federal começou 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 da rede federal de EPT se iniciou juridicamente com a aprovação da Lei n.º 11.195/05 (Brasil, 2005) e com a revogação do parágrafo 5.º do artigo 3.º da Lei n.º 8.948/94, que passaria a vigorar com a seguinte redação:

§ 5.º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 1994, p. 1).

Em 2005, a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica previa a construção de novas unidades de ensino – 5 ETFs, 4 EAFs e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds) –, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica (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 dessas 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 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 anos⁷ (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 n.º 11.892 (Brasil, 2008b), que criava os IFs no Brasil, como um modelo de EPT. A referida lei instituiu a RFEPCT elencando, além dos IFs, as seguintes instituições como componentes da rede: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); o Cefet-RJ, o de 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 comprometida 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 IFs, 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 as Uneds, a maioria dos Cefets, as EAFs e as escolas técnicas vinculadas às universidades em unidades descentralizadas, agora chamadas de Campus. Esses campus 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 8.º da Lei n.º 11.892/08, a estrutura dos IFs se dispõe em cursos técnicos (50% das vagas), preferencialmente na forma integrada com o ensino médio e com a educação de jovens e adultos (EJA); em licenciaturas (20% das vagas); em graduações tecnológicas; podendo ainda possuir especializações, mestrados profissionais e doutorados, voltados principalmente para a pesquisa

⁶ A rede era formada por: 37 Uneds, 33 Cefets, 1 ETF, 36 EAFs, 1 Universidade Tecnológica com 6 campus, e 31 escolas técnicas vinculadas às universidades (Oliveira Júnior, 2020).

⁷ Nesse período, a 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, 2013).

aplicada de inovação tecnológica. Dos dados apresentados pelo governo federal, até 2023, a rede dos IFs estava composta por 682 unidades (campus) associadas a 38 Reitorias, 2 Cefets, a 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 mandato, comunicou a criação de cem novos campus, previstos para as cinco regiões do Brasil (IFSP, 2021).

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

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 a oferta de cursos de níveis e modalidades diversas na mesma instituição, bem como com a possibilidade de atuação docente nesses diferentes níveis e modalidades concomitantemente.

A integração curricular nos cursos de ensino médio representa um dos principais avanços na configuração de uma educação emancipatória nos IFs (Zatti, 2016). Além disso, segundo Bonfim (2017), os institutos conseguiram alcançar expressivamente a educação superior tecnológica, incorporando de forma considerável a tarefa da formação de professores da graduação à pós-graduação e, também, a partir da oferta de 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 IFs e os *community colleges* norte-americanos (faculdades comunitárias), em relação ao tipo de oferta, de ensino em diferentes níveis, e de pesquisa. Araújo (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* norte-americanos. Esses 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 comunitárias⁸.

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 mais da metade da população de universitários estadunidenses e, desde 1901, estima-se que pelo menos 100 milhões de pessoas estudaram nessas instituições (Viebrantz, 2010). Assim como os IFs, as

⁸ Não conseguimos acessar esse documento original. Nos baseamos nas pesquisas de Araújo (2018), que fez a seguinte menção em uma nota de rodapé de 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 à SETEC/MEC em 23 de agosto de 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).

faculdades comunitárias apresentam uma forte inserção no contexto produtivo e um viés social local, além de estimular a pesquisa aplicada (Souza, 2014).

Essa inspiração nos *community colleges* foi elemento estrutural para a transformação das escolas técnicas federais em instituições híbridas, com o oferecimento de educação básica e ensino superior. Esse conceito é abordado por Araújo e Mourão (2021), 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, na prática, o funcionamento da verticalização do ensino para os docentes: uma professora que ingressou no Instituto Federal por meio de concurso público para o cargo de professora de Biologia está habilitada a ministrar o componente curricular Biologia para as turmas do ensino médio integrado. Além disso, no mesmo período letivo, essa professora também poderá ministrar aulas de disciplinas específicas de um curso técnico concomitante/subsequente, de uma Licenciatura em Ciências Biológicas, ou de outro curso qualquer de licenciatura, bacharelado, pós-graduação lato sensu e stricto sensu — caso o seu *campus* assim ofereça. Acumulando, dessa forma, em concomitância, níveis e modalidades de ensino distintos no seu cotidiano de prática pedagógica. Entendemos ser esse um grande desafio posto para o docente, ao passo que a tarefa de verticalização do ensino dentro dos IFs só foi possível através da criação de uma nova carreira, a de magistério do EBTT.

O PROFESSOR DO 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 formação acadêmica⁹ e desenvolver um conjunto de conhecimentos que atendessem às diferentes modalidades, 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 IFs passaram a compor a carreira de professor do EBTT, originada quase que simultaneamente à sua própria implantação (Dominik, 2017).

Anteriormente ao professor do EBTT, nos Cefets, o quadro de docentes era composto pela carreira de magistério de 1.º e 2.º graus com atuação exclusiva na educação básica, e pela 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 outros problemas, diferenças salariais no conjunto de professores. Essa foi a conjuntura para a criação da carreira de professor do EBTT.

Assim sendo, a Lei n.º 11.784/08 (Brasil, 2008a) foi responsável pela criação de um novo plano de carreira, que incluía o ensino tecnológico ao Plano de Carreira e Cargos de Magistério do EBTT, em substituição a de magistério de 1.º e 2.º graus e magistério superior:

Art. 105 - Fica estruturado, a partir de 1.º 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 1.º e 2.º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei n.º 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, 2008a).

⁹ Licenciatura exigida para atuação junto aos componentes curriculares obrigatórios relativos às áreas do conhecimento que compõem a formação geral e, no caso dos docentes do núcleo tecnológico, bacharelado ou tecnologia na área específica de atuação.

Essa inovação foi importante, pois, diante da implementação dos IFs, a diferença entre as carreiras deixou de existir. Se não fosse assim, teria sido necessária a contratação de novos professores de ensino médio e técnico para ministrarem aulas nos cursos profissionalizantes – professores de 1.º e 2.º graus – e, também, outros docentes da carreira de magistério superior (MS) para atuarem em nível de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu. A Lei n.º 11.784/08, posteriormente regulamentada e reestruturada pela Lei n.º 12.772/2012 (Brasil, 2012)¹⁰, ainda estabeleceu que os regimes de trabalho continuassem sendo os mesmos das carreiras de magistério superior, ou seja, de 20 horas, de 40 horas e de regime de dedicação exclusiva (RDE).

Desde então, o professor do EBTT está legitimado para ministrar aulas na educação básica e no ensino superior, transitando por esses contextos, em constante troca, como nos apresenta Eliezer Pacheco:

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. (Pacheco, 2010, p.13).

Ratificamos que a verticalização dentro dos IFs só foi possível de ser implementada dada à existência do professor de EBTT, cuja carga de trabalho engloba, além do ensino para modalidades e 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 do 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 do EBTT, em especial aqueles que se enquadram no regime de trabalho de 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 do EBTT; e 3) o cumprimento de metas institucionais e formação contínua, atrelados à possibilidade de progressão na carreira.

¹⁰ De acordo com Dominik (2017), as atividades docentes descritas no artigo 111 da Lei n.º 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 do EBTT no ensino superior não poderia ser superior a dois anos consecutivos. Tal restrição foi revista na Lei n.º 12.772/2012, incluindo a equiparação financeira entre as carreiras de docente do 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 precarização¹¹ 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, p. 10).

Concordando com Amorim Junior, Schlindwein e Matos (2018), reconhecemos que as demandas do professor do 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 docente, 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 do 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 nessa instituição tão complexa. A autora retomou a metáfora do ornitorrinco¹², inicialmente utilizada por Francisco Oliveira (1972) para explicar o Brasil, para interpretar o professor do 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).

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), tendo em vista a significativa dificuldade na consolidação de uma identidade do professor do 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

¹¹ 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; Cruz, 2012).

¹² Conforme Santos (2016), “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)”.

aliviem nossa ‘dor’” (p. 16). Ao analisar a carreira do docente do EBT¹³ 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 EBT¹³, e na consistente investida na percepção crítica dos movimentos que nos cercam” (Flores, 2019, p. 16).

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 pelo 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 RFEPCT, os giros desse caleidoscópio também irradiam os efeitos das políticas implementadas pelos dois últimos governos brasileiros¹³. Essas políticas aceleraram as (contra)reformas de caráter neoliberal na educação brasileira, dentre as quais se destacam a reforma do ensino médio, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), e as alterações na regulamentação e no controle das atividades dos docentes do EBT¹³ através da Portaria n.º 983/2020 (Brasil, 2020). Esta última, revogada pelo governo em curso¹⁴ após a publicação da Portaria n.º 750/2024 (Brasil, 2024b).

A portaria n.º 983/2020 previa o aumento da carga horária mínima¹⁵ de aulas para os docentes da carreira de professor do EBT¹³, além de não estabelecer uma quantidade limite para estas, o que ocasionaria, em muitos casos, a atribuição máxima de aulas em detrimento das atividades de representação institucional, pesquisa e extensão. Na prática, essa alteração 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. A mesma portaria também revelava o interesse em regulamentar a atuação educadora em cursos à distância, bem como previa 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. Contudo, sua revogação, datada de 30 de julho de 2024, fez vigorar, apenas sob modo transitório pelo prazo de 60 dias, a portaria n.º 750/2024. Dessa forma, a regulamentação das atividades docentes passou a seguir as novas disposições até que sejam publicadas novas diretrizes específicas, resultantes dos encaminhamentos de um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Setec¹⁶.

Já a reforma do ensino médio, instituída a partir da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), 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” (Souza; Garcia, 2022, p. 13). Araújo (2023) ainda ressalta que:

Nos últimos anos, foi possível constatar, que além da pressão vinda do (MEC/CNE) para a implementação da Reforma, ocorreu também no interior de alguns Institutos Federais de Educação (IFs), um certo consentimento em relação à implementação da Reforma do Ensino Médio, o que esteve presente em Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e em determinadas diretrizes elaboradas nos Institutos Federais de Educação (IFs). Nesse contexto, a adequação do currículo dos cursos técnicos integrados à carga horária da BNCC é um indicador preocupante, porque aponta para um processo de adesão institucional, de consentimento à Reforma do

¹³ O de Michel Temer (de 2016 a 2018), que assumiu a presidência após o golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff do cargo. E o de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022).

¹⁴ Agora sob a responsabilidade do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, à frente do poder executivo desde o ano de 2023.

¹⁵ Mínimo de quatorze horas (relógio) semanais para os docentes em regime de tempo integral e o mínimo de dez horas (relógio) semanais para os docentes em regime de tempo parcial.

¹⁶ Até o momento de finalização da escrita deste artigo, não havia sido publicado o relatório final com os resultados oriundos do GT.

Ensino Médio [...]. Têm-se, então, nesses casos, indícios de uma reforma consentida (Araújo, 2023, p. 18-19).

O sancionamento da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024a) pelo atual governo Lula, revoga parcialmente e, supostamente, ameniza os efeitos danosos imposto pela Lei n.º 13.415/2017, sobretudo ao restituir a carga horária mínima de 2.100 horas de formação geral básica à EPT – após a redução, em 2017, a um teto de 1.800 horas. Entretanto, as 300 horas readquiridas que poderão ser destinadas aos conteúdos da formação geral, deverão tratar de componentes que tiverem estrita vinculação com a área do curso técnico ofertado, ou seja, haverá um aproveitamento de disciplinas que forem compatíveis com o curso de formação profissional.

Pelissari (2023) identifica que, as DCNGEPT (Brasil, 2021) 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 desse 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.

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 para o Ensino Médio (Brasil, 2018), 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 DCNGEPT se refere à forma de articulação prevista entre a formação geral e a educação profissional.

[...] 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 (Pelissari, 2023, 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). 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 processos contrários ao primado democrático, bem como atuam para fragilizar as possibilidades de resistência a elas.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: DAS POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO DAS FRENTES DE LUTAS

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 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 do 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 em modalidades e níveis de ensino diferentes. Para seus idealizadores, esses atributos do professor do EBTT representam uma “inovação pedagógica”.

Entretanto, os estudos mais recentes sobre a carreira de professor do EBT^T 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 dismantelamento 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); sendo um 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 à carreira de educador do EBT^T 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 estruturantes¹⁷ – a verticalidade, a transversalidade, a territorialidade – e nos princípios educativos¹⁸ – 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 (informação verbal, 2021)¹⁹. Para ele, 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 do EBT^T 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

¹⁷ Conforme descritos em Pacheco (2020).

¹⁸ Conforme descritos em Pacheco (2020).

¹⁹ Conferência de encerramento do I SEMINÁRIO REGIONAL SUL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, em 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PR23RBPfNRE>>. Acesso em: 20/02/2024.

[...] 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 de docente do EBT²⁰ e a todo contexto que envolve a EPT no âmbito dos IFs. Por exemplo, a última grande greve nacional dos profissionais da educação federal, técnicos administrativos e docentes, ocorrida no ano de 2024 e liderada pelas três principais frentes sindicais²⁰ que representam esses trabalhadores – 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. Dentre elas podemos destacar: a reestruturação remuneratória e dos cargos referentes às carreiras de magistério superior e do magistério do EBT²¹; a revogação imediata da Portaria n.º 983/2020; e a liberação do controle de frequência para o magistério do EBT²². A pauta de reivindicação pela revogação da reforma do ensino médio, Lei n.º 13.415/2017, também esteve presente no respectivo movimento paredista de 2024 e, conjuntamente a outros coletivos de resistência²¹, corroborou para sua efetivação, ainda que pese o fato de a nova lei (14.945/2024) ter mantido diversos elementos da reforma original. 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 capitalista.

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 MEC e ao Ministério da Igualdade Racial (MIR). 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 consumada²², a criação do respectivo campus deve ser compreendida como uma forma de reparação histórica diante das violências, da expropriação e exploração sofridas. O documento constituiu-se como um passo primordial para ampliar a pluralidade político-pedagógica da RFEPCT.

²⁰ As jornadas de lutas dos/as trabalhadores/as da educação federal que se sucederam ao longo da greve de 2024 foram registradas nos sites das respectivas entidades sindicais: Sinasefe (Disponível em: <<https://sinasefe.org.br/site/greve-2024/>>); Andes-SN (Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/greve-docente-federal-20241>>); Fasubra (Disponível em: <<https://fasubra.org.br/geral/memorial-da-greve-de-2024/>>). Acessos em: 28/09/2024.

²¹ Tais como: o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, vinculado à Campanha Nacional pelo Direito à Educação; o Movimento #RevogaNEM; a Rede Escola Pública e Universidade (Repu); o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, ligado ao Observatório do Ensino Médio: pesquisa juventude, escola e trabalho (Universidade Federal do Paraná – UFPR).

²² Diante da estratégia do Governo Federal em parcelar a criação de cem campus, anunciados até o ano de 2027.

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, ideais antagônicos aos giros do caleidoscópio cujos movimentos tendem a hegemonizar combinações variadas de um mesmo projeto político neoliberal, avesso à emancipação dos cidadãos e à justiça social, preconizadas pelos IFs.

REFERÊNCIAS

AMORIM Jr., Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho do professor EBT: 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: 06/06/2024.

ARAÚJO, Adilson César. Ensino médio integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos institutos federais de educação. *Formação em Movimento*, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023. Disponível em <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720>> Acesso em: 10/09/2024.

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*. Tese (Doutorado em Educação). Manaus, AM: Universidade Federal do Amazonas, 2018. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6383/5/Tese_Jos%C3%A9%20J%C3%Balio%20C%C3%A9sar%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 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. Brasília, 1978. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25/05/2024.

BRASIL. *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9394/96. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Decreto n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05/06/2024.

BRASIL. *Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-1-pe.html>>. Acesso em: 05/03/2024.

BRASIL. *Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5.º do art. 3.º da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm>. Acesso em: 05/03/2024.

BRASIL. *Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 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. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 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 n.º 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 n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n.º 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 n.º 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n.ºs 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. 4.º da Lei n.º 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 07/04/2024.

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, 2013.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 07/04/2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 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 n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, 2018. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Portaria n.º 983, de 18 de novembro de 2020*. Estabelece diretrizes complementares à Portaria n.º 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 06/06/2024.

BRASIL. *Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em: 15/09/2024.

BRASIL. *Portaria n.º 750, de 30 de julho de 2024*. Revoga a Portaria MEC n.º 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares à Portaria MEC n.º 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/portaria_750_30072024.pdf>. Acesso em: 15/09/2024.

BONFIM. Alexandre Maia do. O Convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade?. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (orgs). *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Série Reflexões. Volume 1. Natal: Editora do IFRN, 2017, p. 77-116. 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: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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*. Vol. 1. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 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, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/270/27023323003.pdf>>. Acesso em: 06/06/2024.

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%C3%ADficos.%20%C3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%C3%A7%C3%A3o%20Digitalizada.pdf>>. Acesso em: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4178?locale-attribute=en>>. Acesso em: 06/06/2024.

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

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

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. *Painel orçamentário tem base de dados atualizada e prevê novas funcionalidades*. 2021. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/4295-sao-paulo-recebera-12-novos-campi-do-instituto-federal>>. Acesso em: 23/09/2024.

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-ifnm-g-campus-quilombo-minas-novas/>>. Acesso em: 29/05/2024.

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: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 2, p. 291-298, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/6k45npcTvg4WzPDhjyZWftK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06/06/2024.

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, p. 94-109, 2020. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/799>>. Acesso em: 06 /06/2024.

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: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. *Educação em Revista*, v. 39, e37056, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/tNfT7jkd4WfXGDtYQWrFghf/>>. Acesso em: 12/03/2024.

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

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: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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

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). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6298/Jocelaine%20Oliveira%20dos%20Santos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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

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: 06/06/2024.

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, e83313, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83313/46352>>. Acesso em: 06/06/2024.

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). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-21082020-135628/publico/2020_RaphaelLeonDeVasconcelos_VCorr.pdf>. Acesso em: 06/06/2024.

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: 06/06/2024.

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

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/riace.v11.n3.7555>>. Acesso em: 06/06/2024.

Submetido: 15/07/2024

Preprint: 25/06/2024

Aprovado: 25/09/2024

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

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.