

FORMAÇÃO, TRABALHO E CARREIRA: A DOCÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

TRAINING, WORK AND CAREER: TEACHING IN THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY

FORMACIÓN, TRABAJO Y CARRERA: LA DOCENCIA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Mirna Ribeiro Lima da Silva¹
Andressa Christina Trevizan Missaki²
Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno³

Resumo: O artigo analisa processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização da docência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no Brasil. As análises levaram à conclusão de que a atuação docente, sob a verticalização do ensino institucionalizada pelos IFs, tem combinado três movimentos simultâneos: de profissionalização, pela estruturação da carreira e ampliação da formação e valorização profissional; de desprofissionalização, pela intensificação do trabalho e desestabilização de referenciais identitários; e de reprofissionalização, pelas peculiaridades da organização da carreira e da criação de novas formas de atuação docente em dois níveis de ensino.

Palavras-chave: Verticalização do ensino. Reprofissionalização docente. Carreira de Magistério EBTT.

Abstract: The article analyzes processes of professionalization, deprofessionalization and reprofessionalization of teaching on the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), in Brazil. It concludes that the teaching activity under the verticalization of teaching institutionalized by the IFs has combined three simultaneous movements: professionalization, through career structuring and expansion of formation and professional valorization; deprofessionalization, through the intensification of work and destabilization of identity references; and re-professionalization, due to the peculiarities of career organization and the creation of new forms of teaching activities at two levels of education.

Keywords: Verticalization of education. Teacher reprofessionalization. EBTT teaching career.

¹ Doutora em Educação. Professora do IF Baiano *campus* Catu. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5195-3221>. E-mail: mirna.ribeiro@ifbaiano.edu.br.

² Doutora em Educação. SME Suzano e Mogi das Cruzes, SP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4168-7833>. E-mail: andressatrevizan@yahoo.com.br.

³ Professora Titular da Faculdade de Educação da USP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7839-5263>. E-mail: bbueno@usp.br.



Resumen: El artículo analiza procesos de profesionalización, desprofesionalización y reprofesionalización de la docencia en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs), de Brasil. Los análisis llevaron a la conclusión de que el desempeño docente, bajo la verticalización de la enseñanza institucionalizada por los IFs, ha combinado tres movimientos simultáneos: profesionalización, por la estructuración de la carrera y la formación y valorización profesional; desprofesionalización, mediante la intensificación del trabajo y la desestabilización de las referencias de identidad; y reprofesionalización, por la organización de la carrera y la creación de nuevas formas de enseñanza en dos niveles educativos.

Palabras-clave: Verticalización de la educación. Reprofesionalización docente. Carrera docente EBTT.

Submetido 12/05/2022

Aceito 22/08/2022

Publicado 25/08/2022

Introdução

Este estudo problematiza a organização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com foco sobre as condições de trabalho e formação dos professores e a possibilidade de exercício docente simultâneo em dois níveis de ensino, colocada a todos os profissionais envolvidos na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Os IFs foram criados em 2008 a partir da integração e transformação de instituições de educação profissional já existentes àquela época. Dentre outras características, se organizam desde então pelo que é denominado “verticalização do ensino”, isto é, por uma oferta educacional que abrange desde cursos de educação básica profissionalizante – Formação Inicial e Continuada (FIC, sem terminalidade específica) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) – a cursos de educação superior – graduação e pós-graduação. Para garantir essa oferta diversificada de níveis e modalidades de ensino em uma mesma instituição, as condições do trabalho docente sofreram alterações significativas.

Considerando que no Brasil já havia instituições federais de educação que ofereciam cursos de dois níveis de ensino distintos a inovação que o modelo institucional dos IFs trouxe, de fato, foi a transformação da carreira dos seus docentes, a fim de atender à nova proposta de verticalização do ensino. Anteriormente à criação dos IFs, as instituições federais de educação profissional contratavam docentes para carreiras separadas e com diferentes atribuições profissionais entre os que atuavam em cursos da EPTNM e os que atuavam apenas na educação superior. Com os IFs esses dois grupos profissionais passaram a integrar uma mesma carreira - a carreira de Magistério do EBTT - para poderem atuar nos cursos, níveis e modalidades de ensino diversos, oferecidos nos *campi* em que esses professores trabalham.

Ao tomar como eixo de análise a atuação docente sob a verticalização do ensino, a temática examinada neste texto discute a alteração dos significados de profissionalidade da docência nos IFs, compreendendo-se que surgem novos sentidos para a docência, indicativos da presença de um processo de reprofissionalização nessas instituições.

As análises se ancoram em vários estudos de Norbert Elias (1994, 2001, 2006), notadamente aqueles que tratam das noções de configurações e da constituição das profissões. Compreende-se que as estruturas educacionais estão submetidas à existência de redes de

funções e de relações de interdependências sociais em um processo contínuo e ao mesmo tempo dinâmico. Esse processo também ocorre na constituição das profissões, resultantes de mediações interdependentes entre as necessidades sociais e as demandas dos indivíduos que coletivamente criam e significam essas profissões, como esse sociólogo apontou:

Profissões, despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas [...]. É a situação de mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento. (Elias, 2006, p. 89)

Em geral, esse processo é lento, sinuoso, conflituoso, permeado por lutas de poder e hierarquizações, razão pela qual torna-se importante examinar as situações em suas diferenças e similaridades. Sob esse referencial foi possível perceber que há relações interdependentes entre as políticas que definiram as finalidades dos IFs e a redefinição do trabalho dos professores, cujo processo acabou por desarticular e rearticular sentidos e significados da profissionalidade docente.

As questões mais específicas de análise se ancoram em um suporte teórico complementar, sob conceitos e noções tomados de autores que têm se debruçado sobre os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização, relacionados tanto à profissão docente como a outros campos profissionais. Destacam-se Maubant, Roger e Lejeune (2013) e outros autores que têm se dedicado ao tema, como Demailly e De La Broise (2009), Aballéa (2013), De La Broise (2013), Wittorski e Roquet (2013) e Bueno (2014).

Em uma revisão dos estudos sobre tais processos, Maubant, Roger e Lejeune (2013, pp. 89-90) apontam que as pesquisas que tratam da desprofissionalização revelam limites ou obstáculos à profissionalização, ao mesmo tempo em que evocam os efeitos e os impactos negativos que recaem sobre as organizações e os trabalhadores, tais como “[...] formas de sofrimento no trabalho ou precariedade nos empregos e dificuldades no exercício da atividade do trabalho”. Disso fortalece-se o argumento de que para entender em que consiste a desprofissionalização é preciso aproximar-se tanto quanto possível de situações concretas. É no âmbito dessas dinâmicas que melhor se pode captar as contradições e os conflitos que

caracterizam tais processos, visto que as políticas são, o mais das vezes, apresentadas como propostas de profissionalização, porém, ao serem executadas fazem emergir aspectos que contradizem essa perspectiva, enredando-se uns nos outros e tornando difícil identificá-los.

Pautada nessa perspectiva, Bueno (2014, pp. 248-249) reitera que a ideia de profissionalização está relacionada com “[...] o reconhecimento social das atividades exercidas e a eficácia da contribuição dos indivíduos às atividades de produção”, enquanto a desprofissionalização, “[...] a um enfraquecimento ou perda das referências profissionais, identitárias, culturais, éticas, deontológicas”, bem como aos “[...] problemas que surgem no exercício do trabalho profissional”.

Neste sentido, como síntese dialética entre profissionalização e desprofissionalização, a reprofissionalização é entendida como um processo de reorganização da profissionalidade docente, que afirma uma identidade estabelecida pela contradição entre esses elementos, quais sejam, as especificidades da reorganização da carreira e da organização do trabalho, maior vinculação aos princípios institucionais dos IFs e o exercício da docência nos dois níveis de ensino.

Sob esses aspectos, indaga-se: quais os sentidos que os elementos de organização do trabalho nos IFs adquirem para a profissionalidade docente em termos de profissionalização e/ou desprofissionalização? E como se expressa a profissionalidade dos docentes dos IFs considerando a sua atuação no espectro que vai da educação básica profissional à superior?

Abordagem metodológica

As questões acima enunciadas problematizam a institucionalização de políticas aplicadas aos IFs na esfera do trabalho docente, contemplando aspectos envolvidos nas condições de trabalho docente, como mecanismo de controle e gestão sobre a docência, exigência de produtividade, intensificação de trabalho e de atribuições profissionais, mudança no referencial identitário e condições de aperfeiçoamento profissional.

Essa perspectiva da pesquisa remete para duas esferas distintas das políticas educacionais, situadas nos planos macro e micropolítico, porém fortemente relacionados. Em vista disso, buscou-se combinar procedimentos analíticos que permitissem estabelecer relações entre esses dois níveis, de tal forma que as normas e determinações legais estabelecidas na

criação dos IFs pudessem ser analisadas, também, no plano da vivência prática dos professores, ou seja, no nível das micropolíticas da educação, como definido por Ball (2006).

Para tanto, os dados foram recolhidos em duas fontes principais, uma de ordem oficial, composta por documentos legais e normativos referentes tanto à estrutura e funcionamento dos IFs como à carreira docente; outra de ordem pessoal, em depoimentos orais de professores de dois diferentes IFs.

O *corpus* documental oficial inclui legislação sobre os direcionamentos dos IFs, desde seus antecedentes⁴ até sua criação. A investigação sobre esse farto material, somada ao levantamento das pesquisas que analisaram a história dessas instituições e das carreiras de seus docentes, possibilitou contemplar aspectos da docência desde os primeiros grupos profissionais dessas instituições até o processo de constituição da carreira de Magistério do EBTT e suas configurações atuais. Neste aspecto, também foi valioso o suporte teórico de Elias (2006) para analisar a interdependência entre as profissões, os indivíduos que as constituem e as necessidades sociais que as engendram.

Esses materiais forneceram as bases para tentar definir como esse grupo profissional passou de um quadro de trabalhadores de escolas de formação profissional sem carreira - alguns, inclusive, sem exigências de qualificação escolar para atuação docente - para um perfil com uma carreira específica no funcionalismo público federal, de atuação laboral complexa e diversificada entre os níveis de ensino.

Os dados empíricos de natureza oral foram colhidos durante a realização das pesquisas de Silva (2020) e Missaki (2020), por meio de entrevistas⁵ com 31 docentes da carreira de Magistério do EBTT que atuam em dois Institutos Federais.

As entrevistas se pautaram no método da entrevista compreensiva, discutida por Bourdieu (2008) e com principal referência metodológica de Kaufmann (2013). Esse método possibilitou maior aprofundamento teórico sobre a problemática da pesquisa, de modo a

⁴ Se referem às instituições federais de educação profissional que constituíram os IFs.

⁵ Os procedimentos para a realização das entrevistas obedeceram aos padrões da ética em pesquisa com seres humanos, sendo avaliados e aprovados pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os entrevistados tomaram ciência dos objetivos dos estudos e manifestaram seu assentimento por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo-lhes garantida a confidencialidade das informações, o anonimato e a privacidade.

informar categorias que a interpretação dos documentos por si só não daria conta. Por exemplo, ao considerar as percepções dos indivíduos que vivenciam e tecem de modo complexo a organização do trabalho docente nos IFs, nem sempre concordante com a direção das macropolíticas. O contato direto com os informantes evidenciou a complexidade da docência nessas instituições e a teia interdependente que configura sua profissionalidade, em um processo de reprofissionalização constituído entre profissionalização e desprofissionalização.

Essa dupla perspectiva de análise permitiu uma visão de conjunto dos efeitos e repercussões das reformas realizadas nos IFs, ao favorecer, de um lado, uma interlocução entre as macropolíticas de formação e trabalho de professores e as micropolíticas que ocorrem no contexto escolar abrangendo a vida e a individualidade dos professores e, de outro, a percepção de que se constitui uma nova profissionalidade docente nesse contexto.

Histórico e configurações atuais

De modo semelhante ao que Nóvoa (1991) informa sobre o processo de longa duração que constituiu as escolas europeias e junto a elas a profissão docente, nota-se como as configurações da docência das instituições federais de educação profissional no Brasil são interdependentes às diversas institucionalidades que se colocam para esses espaços. Considerando elementos históricos, identificam-se, com base em Silva (2020), três expressões de profissionalidade associadas a essas institucionalidades: a docência sem carreira, a docência na carreira de Magistério de 1º e 2º Graus e a docência na carreira de Magistério do EBTT.

A primeira expressão, da docência sem carreira, remete às primeiras instituições federais de educação profissional do país, as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 para a formação de jovens pobres para o trabalho. Posteriormente, essas escolas foram transformadas em Liceus Industriais, voltados à oferta de cursos pós-primários e logo depois, a 1942, renomeadas como Escolas Industriais e Técnicas Federais.

Sob essa primeira expressão o trabalho docente era regido por contratos conforme a legislação comum e perdurou sem uma carreira definida no Serviço Público até os anos 1970, quando o Decreto nº 74.786 (Brasil, 1974) enquadrou docentes de 17 cargos distintos em uma mesma Categoria Funcional, de “Professor de Ensino de 1º e 2º graus”. Essa regulamentação representou a segunda expressão da profissionalidade docente nas instituições federais de

educação profissional, da docência na carreira de Magistério de 1º e 2º graus, por se reconhecer um estatuto profissional específico sob os auspícios do Estado, à luz do que Nóvoa (1991) chamou de “funcionarização”.

Como o processo de organização das instituições de educação profissional brasileiras é complexo e multifacetado, nos anos 1970, a prerrogativa autárquica⁶ permitiu que fosse arquitetada uma nova institucionalidade. As Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que tinham se destacado na oferta de cursos superiores de Engenharia de Operação, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)⁷.

Esses três Cefets foram pioneiros no processo de verticalização do ensino, pois abrigavam em uma mesma instituição cursos técnicos de nível médio e cursos de Graduação. Porém, para essa diversidade educacional contratavam-se docentes das carreiras de Magistério Superior e de Magistério de 1º e 2º graus, para atuarem nos cursos respectivos a suas carreiras.

Após a criação da carreira de Magistério de 1º e 2º graus, o Decreto nº 94.664 (Brasil, 1987) estabeleceu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e reestruturou essa carreira junto à do Magistério Superior e à dos servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Educação Superior. Aqui já se notam algumas mudanças sobre a profissionalidade dos docentes dessas instituições, por incluir em suas atribuições as atividades de ensino, pesquisa, cursos e serviços à comunidade e gestão, além de conceber a contratação sob o regime de Dedicção Exclusiva (DE) e manter a exigência de aprovação em concurso público para ingresso na carreira.

Já nos anos 2000, a criação dos IFs integrou uma política de expansão da educação pública federal, com melhoria das condições de trabalho dos seus servidores e incentivo à retomada da oferta dos cursos de EPTNM na forma integrada, que havia sido desencorajada na política de cefetização. Para os fins da presente discussão, importa atentar que os IFs consolidaram a verticalização do ensino da EPTNM à graduação e pós-graduação, porém, diferentemente do que era feito nos Cefets, agora realizada por um mesmo corpo docente. Para

⁶ Concedida às Escolas Técnicas Federais (ETFs) em 1959.

⁷ Posteriormente, nos anos 1990, sob uma política chamada de “cefetização”, todas as antigas ETFs e algumas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) foram transformadas em Cefets. Tentou-se estender a verticalização do ensino, porém, com estagnação dos investimentos, tornando estes diferentes dos primeiros Cefets de 1978 (Pacheco; Caldas; Domingos Sobrinho, 2012).

isso, também foi necessário reestruturar as políticas para a carreira de magistério, no que se constituiu a terceira profissionalidade mencionada, da carreira de Magistério do EBTT.

Essa carreira, regulamentada à primeira vez pela Lei nº 11.784 (Brasil, 2008a), foi estabelecida antes mesmo da promulgação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b), que criou definitivamente os IFs. A sua principal mudança foi justamente a ampliação das atribuições dos docentes, contemplando a possibilidade de atuação nos dois níveis educacionais em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

Estudos e dados históricos informam que nesse período inicial a docência nos IFs organizava-se em um contexto problemático quanto às condições de trabalho. Apontam para sobrecarga de trabalho, sob um déficit de cerca de 20% de profissionais (Tribunal de Contas da União [TCU], 2012) e para uma condição salarial que, conforme Araujo, J. V. D. (2011), estava à época entre as cinco menores remunerações do Serviço Público Federal. No que tange à organização da carreira, em que pese uma aproximação com a remuneração da carreira de Magistério Superior Federal, não havia cargo equiparado ao de Professor Titular nem garantias de que essa aproximação entre carreiras pudesse perdurar.

Em decorrência de várias mobilizações pela melhoria das condições de trabalho e de carreira, em 2012 a Lei nº 12.772 (Brasil, 2012), vigente até o momento, estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Compôs-se um único plano com as carreiras do Magistério Superior, Magistério do EBTT e Magistério do Ensino Básico Federal, que as equipara salarialmente, porém, mantém especificidades próprias.

Nesta reorganização, a estrutura do plano de carreira do Magistério do EBTT contém cinco classes: D-I, D-II, D-III, D-IV e Titular, cada uma possuindo de um a quatro níveis - dois nas classes D-I e D-II, quatro nas classes D-III e D-IV e um nível único na classe Titular⁸, englobando 13 posições. O ingresso na carreira se dá a partir da aprovação em concurso público e mediante a comprovação de formação em nível superior (habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente).

⁸ Para progredir a esta classe, é necessário possuir o título de doutor, mais de dez anos de experiência na carreira, aprovação em processo de avaliação de desempenho e lograr aprovação de memorial acadêmico-profissional ou de defesa de tese acadêmica inédita.

Para progredir na carreira, os critérios gerais estabelecidos na Lei nº 13.325 (Brasil, 2016) definem que é necessário cumprir 18 meses de efetivo exercício na primeira progressão e 24 meses em cada um dos demais níveis, além de obter aprovação em avaliação de desempenho individual para promoção entre as classes. A avaliação de desempenho individual está relacionada a ensino, pesquisa, extensão e gestão, avaliados também assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho.

A remuneração do professor da carreira de Magistério do EBTT é composta pelo vencimento básico (valor padrão conforme carreira, cargo, classe e nível) e pela Retribuição por Titulação (RT), uma vantagem remuneratória devida ao docente conforme sua formação, pela obtenção de títulos acadêmicos e/ou sua experiência, pelo Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)⁹.

Esse panorama geral sobre as configurações da carreira de Magistério do EBTT apresenta elementos relevantes para se compreender aspectos da organização do trabalho imbricados nos processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização.

Os processos de profissionalização se colocam na estruturação de uma carreira própria do pessoal docente das instituições federais de educação profissional e nas perspectivas de desenvolvimento profissional. Não obstante, observa-se também processos de desprofissionalização quando deixa de haver a exigência de titulação em nível de graduação para ingresso na carreira, ao mesmo tempo em que aumenta a complexidade do trabalho docente e rompe-se com concepções tradicionais da docência, que concebiam a identidade profissional em torno de um nível de ensino - nunca os dois concomitantemente em uma mesma instituição. No entanto, vinculado a esses dois processos, configura-se um tipo de reprofissionalização,

⁹ O RSC é um benefício financeiro à comprovação de conhecimentos e habilidades adquiridos nas experiências individuais e profissionais do docente, em três níveis: RSC-I, RSC-II e RSC-III. Com a comprovação do RSC somada à titulação acadêmica, pode-se obter uma equivalência com a remuneração concedida à titulação superior à sua. Por exemplo, um professor com diploma de graduação que comprove ter os saberes e competências estabelecidos para o RSC-I pode ter uma equivalência salarial àquele que possui titulação de especialização; um professor com formação de pós-graduação *lato sensu* que comprove possuir os saberes e competências relacionados ao RSC-II pode ter equivalência salarial àquele que possui titulação de mestrado e o professor com titulação de mestrado que comprove os saberes e competências requeridas ao RSC-III pode ter equivalência remuneratória àquele que possui doutorado.

quando há reconhecimento das especificidades dessa atividade profissional, por meio da concessão do RSC e pela proposição de uma carreira que atenda à verticalização do ensino.

Elementos da organização do trabalho

Considerando a presença de movimentos dialéticos e interdependentes entre profissionalização e desprofissionalização, os aspectos considerados nesta seção referem-se a aspectos das condições de trabalho docente nos IFs, quais sejam: composição da jornada de trabalho, atribuições profissionais, controle e gestão da docência, incentivo à qualificação profissional e remuneração. Busca-se mostrar de que modo esses elementos se encontram enredados uns nos outros, evitando interpretações pautadas em processos exclusivos de profissionalização ou de desprofissionalização.

Composição da jornada de trabalho. Essa questão pode ser observada por dois vieses. Por um lado, combina com o movimento de profissionalização quanto à proporção hora-aula e hora-atividade, por compreender as necessidades do trabalho coletivo dos professores e a importância das atividades de planejamento para a qualidade do ensino e por vislumbrar o trabalho docente para além da sala de aula. Por outro lado, se entrelaça com processos de desprofissionalização, em virtude da intensificação e autointensificação do trabalho provocada pela complexidade das atribuições.

A organização das atividades docentes na jornada de trabalho é normatizada por cada IF, desde que se cumpram os parâmetros estabelecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), cuja Portaria nº 17/2016 (Setec, 2016) fixava limites da carga horária de aulas para docentes em regime de trabalho de tempo integral de no mínimo 10 e no máximo 20 horas semanais, e para aqueles em regime de tempo parcial, de no mínimo 8 e no máximo 12 horas semanais.

Consoante a Resolução nº 109/2015, que regulamenta as atividades docentes no Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2015), a carga horária semanal de regência de aulas deve ser composta por 8 a 12 horas semanais, para docentes em regime de tempo integral e 8 horas para docentes em regime de tempo parcial. As demais horas são compostas por apoio ao ensino, pesquisa e inovação, extensão, administração e representação e formação continuada.

Conforme o artigo 12 desta Resolução, a critério exclusivo do docente, podem ser dedicadas, no máximo, 16 horas de aulas.

No Instituto Federal Baiano (IF Baiano, 2019), a Resolução nº 22/2019 define que os limites são de no mínimo 10 e no máximo 16 horas semanais de aulas para docentes em regime de tempo integral e no mínimo 8 e no máximo 12 horas semanais de aulas para o regime de tempo parcial.

Conforme Missaki (2020), a jornada de trabalho dos docentes dos IFs contempla uma carga horária relativamente maior de horas-atividades do que em outras redes de ensino público que oferecem apenas a educação básica. Na rede de ensino estadual de São Paulo, por exemplo, o professor com jornada integral possui uma atribuição de 7 horas-atividade e 33 horas-aula semanais. Isso significa que, enquanto na rede de ensino estadual paulista o professor possui uma média de 1/6 da carga horária de trabalho para atividades extraclasse, na rede federal essa média corresponde de 3/4 a 1/2 da jornada de trabalho. Esse dado indica o quanto nos IFs a categoria docente é mais reconhecida por atribuições que não se encerram no ensino, mas abrangem pesquisa, extensão, gestão e representação institucional.

Apesar dessa análise comparativa causar a impressão de que a composição da jornada dos docentes nos IFs apresenta uma distribuição ideal das atribuições na carga horária, ela é apontada por alguns estudiosos, a exemplo de Araujo, J. V. D. (2011), como um elemento de precarização do trabalho, junto à alteração das atribuições profissionais docentes.

Na mesma esteira, Araújo, J. J. C. N. e Mourão (2021) apresentam a verticalização e a intensificação do trabalho como elementos precarizantes, por exigirem do professor maior esforço mental, conhecimento de processos diversos, adaptação à diversidade de turmas em que atua, além de aumento do tempo e da complexidade da preparação das aulas. Na percepção destes autores, a verticalização “[...] produz esse agigantamento do trabalho docente uma vez que ele deve atuar, por prerrogativa da carreira, em níveis e modalidades diferentes” (Araújo, J. J. C. N.; Mourão, 2021, p. 12).

Todavia, há que se considerar com mais cautela os significados da precarização para analisar as alterações do trabalho docente nos IFs, posto que a precarização, conforme Marin (2010), é um processo polissêmico e que remete mais diretamente às condições materiais de trabalho, o que justifica a análise em torno do tema da desprofissionalização.

Nesta perspectiva, a desprofissionalização do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT não necessariamente significa a mesma coisa que a sua precarização. A desprofissionalização abarca transformações identitárias, que constituem tradição no próprio campo profissional da docência, de se reconhecer a atuação conforme o nível de ensino em que se atua (Tardif; Lessard, 2014), ao significar a desestabilização de um referencial de profissionalidade docente pautado em apenas um nível de ensino e não nos dois níveis, em uma mesma carreira e instituição.

A complexidade de atribuições pode ser compreendida como qualificação do caráter da docência, expressando sua profissionalidade; mas, em contrapartida, se entrelaça com processos que caracterizam uma desprofissionalização, dado que os professores percebem a intensificação e autointensificação para responder ao aumento de demandas do trabalho, que são pautadas em princípios de polivalência e multitarefas e exigem o domínio de competências mais amplas.

Atribuições profissionais. Alguns docentes entrevistados expressaram a percepção de que a complexidade das tarefas exige uma carga horária de trabalho maior, embora não instituída oficialmente nas instituições, mas que, implicitamente, requer maior dedicação: “*A instituição não nos obriga a trabalhar aos finais de semana, mas para fazer o tripé [ensino, pesquisa e extensão], tem que trabalhar final de semana ... E sem trabalhar a pesquisa e a extensão também, as aulas não são de boa qualidade*” (Docente 4 - IF Baiano, 2017).

A lógica do trabalho polivalente, especialmente pela atuação em cursos dos dois níveis de ensino, foi apresentada pelos docentes como positivities e negatividades, que sinalizam aspectos tanto de desprofissionalização, pela intensificação do trabalho, como de profissionalização, pela possibilidade de crescimento profissional.

Sobre o aspecto positivo, os professores mencionaram o enriquecimento da experiência:

Isso que tem no Instituto, de ser tanto de ensino básico, como superior, então, o professor pode transitar, isso é uma coisa que me encantou muito. Eu sempre critiquei uma coisa: a gente enquanto aluno de Universidade, olha pro professor universitário e fala “-Olha, ele está aqui dando aula, mas ele não sabe mais a realidade da escola, porque ele se formou há quanto tempo e agora ele está aqui há 20 anos dando aula na universidade, ensinando como ensinar, mas ele se distanciou, o mundo muda...” (Docente 4 - IFSP, 2017)

Por outro lado, esse ganho com a polivalência tem provocado uma intensificação do trabalho. Como ilustra um depoimento, a atuação em cursos dos dois níveis de ensino “[...] é positiva, no sentido de enriquecimento da formação dos alunos... Mas, tem outro lado: o professor trabalha muito mais. Ele tem uma carga de trabalho, que não é a carga horária, muito maior do que se tivesse apenas em um nível de ensino” (Docente 5 - IF Baiano, 2017).

A intensificação, à luz dos estudos de Dal Rosso (2008) e Apple (1995), pode ser interpretada como o aumento da carga de trabalho em virtude da necessidade de maior engajamento e dispêndio de maiores esforços por parte do docente para realizar um trabalho que, formalmente, não leva à ampliação da jornada de trabalho. Para atender ao processo de complexificação do trabalho que agrega diferentes níveis e modalidades de ensino em uma mesma instituição, os docentes são convocados a ampliar e diversificar suas tarefas, conforme apontou esse relato:

... Esse semestre, por exemplo, é desafiador: eu dou as duas primeiras aulas no Superior, a terceira eu trabalho ... no primeiro ano [do Ensino Médio Integrado] e a quarta no terceiro ano integrado ... Acaba atropelando um pouco... exige muito nessa questão de preparação... (Docente 22 - IF Baiano, 2017).

Ao assumir a verticalização do ensino, os docentes se sobrecarregam com a apropriação dos múltiplos currículos e planejamentos para atender à diversidade de cursos oferecidos, entre a EPTNM e a Educação Superior. Para atender a essas exigências é necessário ser um profissional flexível e versátil, independentemente de sua formação inicial ou experiência docente prévia.

Soma-se a essa complexidade que, sendo o quadro de docentes dos IFs composto por profissionais especializados e qualificados, a formação em curso de licenciatura não é um requisito para ingresso na carreira. Assim, podem vir a ser admitidos profissionais que, sem formação pedagógica inicial, precisam encarar as especificidades da docência no ensino básico profissionalizante e no ensino superior. Essa falta de repertório pedagógico também é um elemento que submete os profissionais à necessidade de ter de lidar com desafios e superá-los por meio do próprio exercício profissional. Sujeitos a pressões consideráveis de responsabilidade, a natureza e o papel profissional tornam-se ainda mais complexos, levantando

novas questões sobre as concepções tradicionais de docência, essencialmente sobre a exigência em conciliar a alta especialização com a polivalência e as multitarefas.

Controle e gestão da docência. Além da sobrecarga de trabalho, também concorrem para a desprofissionalização da docência na carreira de Magistério do EBTT os mecanismos de controle das atividades profissionais. As diretrizes nos IFs colocam a obrigatoriedade tanto do monitoramento da frequência, colocada desde o Ofício-Circular nº 008/2015 do Ministério da Educação (2015), quanto da produtividade, pela comprovação das atividades em planos e relatórios individuais de trabalho, colocada pela Portaria nº 17 da Setec (2016).

O trabalho docente, assim, é aferido tanto por meio da presença física no espaço escolar, como é comumente requerido nas escolas de Educação Básica, quanto pelo cumprimento de metas, produtividade e apresentação de resultados, como geralmente é requerido aos docentes da Educação Superior no Brasil. Essa organização para o controle e monitoramento do trabalho demarca a complexidade dessa carreira e expõe, pela concomitância, a articulação entre elementos de profissionalização e desprofissionalização.

Os docentes entrevistados colocaram perspectivas diferentes sobre a necessidade e pertinência desses mecanismos de controle do trabalho, especialmente sobre o controle de frequência. Posicionamentos favoráveis apontaram a pertinência do controle para garantir o cumprimento das atividades profissionais, como na afirmação: “*Acho que é uma ferramenta importante, sim, porque temos pessoas; e pessoas pensam de forma diferente, agem de formas diferentes e quando é muito aberto, podem fugir do que é necessário*” (Docente 25 – IF Baiano, 2017). Por outro lado, posicionamentos contrários relacionaram o controle por ponto eletrônico a uma despersonalização da docência:

Lá [em outro IF] a gente tinha o ponto eletrônico ... parece que você estava ali obrigado, então você ficava muito preso a quantas horas você estava ali no Campus... Porque a gente não é professor só enquanto está no Campus, né? Então, e eu via muito isso, os colegas e até eu também, por exemplo, ficávamos muito olhando, porque a gente tinha um sistema, e via: “-Não, eu não posso sair agora”, ou: “-Ah, eu posso sair”, e tal, e contabilizava muito o tempo, ficava muito preocupado com o tempo. Aqui não, eu vejo de uma maneira mais tranquila, a gente chega, assina o ponto, assina na saída, não está assim tão preocupado... “-Ah, fez tantos minutos, tantas horas”. (Docente 18 – IF Baiano, 2017)

Incentivo à formação e qualificação profissional. Vê-se convergir, na carreira docente dos IFs, o que está indicado no artigo 67 da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que a valorização dos profissionais da educação deve ser promovida, “[...] assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público ... o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Também de acordo com a Lei nº 8.112 (Brasil, 1990), que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, atualizada com o artigo 96-A, o servidor pode afastar-se do exercício do cargo efetivo, sem prejuízo de vencimento, para participar de programa de pós-graduação *stricto sensu* em instituição de ensino superior nacional ou estrangeira.

Os docentes nos IFs possuem o direito legal de se afastarem para obter qualificação em programas de pós-graduação, com a respectiva remuneração, por até quatro anos, sendo os títulos considerados para efeito de movimentação na carreira docente e componentes para retribuição por titulação. Esse direito é considerado, do ponto de vista dos professores, como um grande estímulo à busca do desenvolvimento profissional, como ilustra o relato a seguir.

Então, eu acho que esse plano de carreira é essencial na verdade, né? ... A gente, assim, o ser humano, querendo ou não, precisa de um estímulo para progredir, para fazer as coisas. [...] Eu acredito mesmo que faz diferença, o fato de existir a carreira nos faz buscar muito mais do que se não existisse, tanto em progredir em questão da formação, quanto de investir em pesquisa, em extensão. Todas as nossas atividades são muito impulsionadas, no meu modo de ver, pelo crescimento na carreira. (Docente 1 - IFSP, 2017)

Remuneração. Este aspecto também se aproxima do que se entende por profissionalização, visto ser percebida por muitos professores como condição de atratividade da carreira, em comparação à remuneração docente na educação básica pública, como neste relato: “Quando você vem do Estado, que a progressão é muito menor do que a do IF, você chega aqui e acha satisfatório, você acha positivo... A diferença é grande, dá uma diferença grande!” (Docente 21 - IF Baiano, 2017).

A condição salarial dos professores dos IFs, examinada, dentre outras, pela pesquisa de Jardim (2018), é considerada como elemento de satisfação profissional pelos docentes que participaram das pesquisas que deram respaldo a este artigo:

Comparada a outras instituições, eu acho que o Instituto Federal valoriza bastante essa especialidade e retribui acima da média do país. Então, não tem nem como falar que o salário não faz jus, porque se você for comparar com outras redes de ensino, com certeza o Instituto Federal valoriza bastante. (Docente 1 - IFSP, 2017)

Se se considerar o valor dos salários dos professores EBTT comparado à posição social do magistério público brasileiro, será possível percebê-lo superior, considerando que a remuneração no final da carreira de um professor EBTT pode ser quase três vezes maior que a carreira de um professor da Rede Estadual de São Paulo, por exemplo.

Os aspectos que entram em jogo como uma profissionalização podem ser observados por meio do incentivo ao desenvolvimento profissional e das condições de remuneração. No entanto, outros aspectos como o processo de controle e gestão sobre a docência e a intensificação do trabalho, vinculam-se a processos de desprofissionalização.

Considerações Finais

Traduzindo como profissionalização os processos que afirmam a profissionalidade docente e como desprofissionalização os processos que se contrapõem à constituição da profissionalidade, entende-se que a interdependência entre as diretrizes das políticas para o trabalho nos IFs e a atuação e resistência a esses direcionamentos expressa uma dinâmica de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docente. Acatam-se reivindicações por mudanças nas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional na carreira de Magistério do EBTT, ao mesmo tempo em que redefinem-se as feições do trabalho nos cursos dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Como síntese entre os movimentos de profissionalização e de desprofissionalização da docência aqui analisados, a organização do trabalho docente nos IFs também engendra processos de reprofissionalização que constituem uma profissionalidade própria da carreira de Magistério do EBTT. Neste íterim, destacam-se as especificidades da organização da carreira, a vinculação da atividade docente aos princípios organizacionais dos IFs como a verticalização e a interiorização da educação básica e superior pública e, ainda, perspectivas políticas, didáticas e pedagógicas da atuação junto a públicos estudantis de cursos da Educação Básica e

da Educação Superior. Este último aspecto, inclusive, tem sido pouco estudado e merece maior atenção do campo educacional.

Os processos de implantação política que contribuem com a profissionalidade da carreira de Magistério do EBTT no Brasil representam avanços sociais em vários aspectos, mas não significam garantia e permanência dessas condições, uma vez que, como tem sido recorrente na história das instituições federais de educação profissional no Brasil, a organização da carreira tem sido dependente dos rumos que cada gestão do governo federal adota para a educação profissional. Há de se destacar, no contexto mais recente, as preocupações quanto a cortes e contenção de recursos e à intervenção na gestão das instituições, que podem abalar a continuidade dessas políticas e impactar novas ações no processo de profissionalização docente.

Referências

- ABALLÉA, F. L'anomie professionnelle: déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation du travail. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 15-26, 2013.
- APPLE, M. W. (1995). **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- ARAÚJO, J. J. C. N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa** [on-line], v. 47, pp. 1-17, 2021.
- ARAUJO, J. V. D. **A precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2011.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul./dez. 2006.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7a. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 693-732.
- BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 11.768, 24 jul. 1987.
- BRASIL. Decreto nº 74.786, de 29 de outubro de 1974. Dispõe sobre o Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias federais, a que se refere o artigo 2º da Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 12.301, 30 out. 1974.

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**, seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 1-38, 23 set. 2008a.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 251, p. 1-19, 31 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.325, de 29 de julho de 2016**. Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico Brasília, DF, 1990.

BUENO, B. O. Entre o virtual e o presencial: a formação e a profissionalização dos professores. In: MELO, Benedita P. et al. (Org.). **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto: U. Porto, 2014. pp. 237-260.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Nota oficial sobre a portaria nº 983 de 18 de novembro de 2020**. Brasília, DF, 2020.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE LA BROISE, P. Une professionnalisation dans son inverse: la déprofessionnalisation des universitaires français. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, pp. 57-70, 2013.

DEMAILLY, L.; DE LA BROISE, P. Les enjeux de la déprofessionnalisation: Études de cas et pistes de travail. **Socio-logos - Revue de l'association française de sociologie**, n. 4, pp. 1-13, 2009.

dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Resolução nº 22, de 18 de março de 2019**. Regulamentação da Atividade Docente. Salvador, BA, 2019.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 109/2015, de 04 de novembro de 2015.** Aprova *Ad referendum* alterações no Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.

JARDIM, A. C. S. **Representações sociais de professores e gestores sobre "ser professor" no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

20

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM, pp. 1-2).

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Autour des mots de la formation: Déprofessionnalisation. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, pp. 89-102, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício-Circular nº 008/2015.** Controle de frequência dos docentes da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília, DF: MEC, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 270, de 3 de maio de 2021.** Altera o art. 3º da Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020, que 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. Brasília, DF: MEC, 2021.

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 [Republicada]. Brasília, DF: MEC, 2020.

MISSAKI, A. C. T. **Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2020.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, pp. 109-135, 1991.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012. pp. 15-31.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes.** Brasília: MEC, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 91, p. 50-51, 13 maio 2016.

SILVA, M. R. L. da. **O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: processos de profissionalização e desprofissionalização. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria Operacional em ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: TCU, 2012.

WITTORSKI, R.; ROQUET, P. Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, pp. 71-88, 2013.