



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA PROFISSIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - PPPGE

PABLA CASSIÂNGELA SILVA MILHOMEM

HISTÓRIA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL
DE PALMAS/TOCANTINS

Palmas, TO
2021

PABLA CASSIÂNGELA SILVA MILHOMEM

HISTÓRIA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PALMAS/TOCANTINS

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação - PPPGE da Universidade Federal do Tocantins - UFT / Campus Universitário de Palmas no Mestrado em Educação Profissional, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Concentração: Educação.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Jocyléia Santana dos Santos.
Coorientadora:
Coorientadora: Profa. Dra. Daniela Patrícia Ado Maldonato.

Palmas, TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M644h Milhomem, Pabla Cassiângela Silva.
História, memórias e narrativas do Instituto Federal de Palmas/Tocantins.
/ Pabla Cassiângela Silva Milhomem. – Palmas, TO, 2023.
314 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Educação, 2023.
Orientadora : Jocyléia Santana dos Santos
Coorientadora : Daniela Patrícia A do Maldonado

1. Instituição Educativa. 2. História Oral. 3. Campus de Palmas. 4. IFTO. I.
Titulo

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PABLA CASSIÃNGELA SILVA MILHOMEM

HISTÓRIA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL DE PALMAS/TOCANTINS

Dissertação apresentada à UFT– Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, ao Programa de Pós – Graduação: Mestrado Profissional em Educação, foi avaliado para a obtenção do título de Mestra em Educação e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação: 16/08/2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Jocyléia Santana dos Santos – PPPGE/UFT
Orientadora e Presidente da Banca

Prof^a. Dra. Daniela Patrícia Ado Maldonado (PPGE/UFT)
Coorientadora

Prof^a Dra. Maria do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro (PPGHist/PUC-GO)
Avaliador Externa

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha (PPPGE/UFT)
Avaliador

A Ana Teresa Bacchi (*in memoriam*) sinônimo de amor e fé, e
Ulissimar Alves Milhomem, exemplo de coragem e resistência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao Bom Deus, por ter me permitido chegar até aqui, mesmo nos momentos em que pensei não conseguir seguir em frente.

Aos meus pais Ulisses Milhomem e Neta Milhomem pelo apoio, pelo carinho e por sempre estarem presentes em todas as etapas da minha, por sempre acreditarem que posso ser mais do que eu mesmo acredito. Em especial ao meu pai, meu incentivador, meu exemplo de luta e resistência.

Ao meu irmão querido Alax Milhomem, que exerce vários papéis em minha existência, desde filho a pai. Por toda palavra de carinho e força, meu muito obrigada!

Ao meu noivo, amigo e confidente Gisberto Bacchi, por todo incentivo, por me ouvir em meus momentos de crises e angústias e me fazer sentir mais forte do que sou, por ser meu porto seguro.

À minha eterna orientadora e professora de uma longa jornada, professora Dra. Jocyléia Santana, que desde a graduação me incentivou a pesquisa, através das disciplinas e atividades integrantes – História, Memória e Educação I, II e III, onde tive a honra de aprender sobre História Oral e apaixonar-me por esta metodologia. Fiz desde a primeira que fora ofertada. Realizei um sonho ao me escolher como sua orientanda, admiro à sua capacidade de buscar sempre mais, por uma educação que marque o ensino superior no Tocantins. Exemplo de perseverança através da sua inteligência, força e perspicácia.

À minha querida e doce coorientadora professora Dra. Daniela Maldonado, gratidão e gratidão, por suas orientações, por seu olhar amoroso até mesmo ao dizer que estamos errados e devemos mudar é acalentador. Obrigada por me acalmar em meios as crises e dizer sempre que eu iria conseguir, a senhora foi fundamental.

Aos meus afilhados queridos Pabliny, Kauã, Victoria Gabrielly, Manuela, Pedro e Pietro por fazerem meus dias mais felizes com suas bagunças e alegria de serem crianças e as minhas queridas comadres.

Aos meus diversos amigos que sempre me apoiaram nessa caminhada um pouco solitária que é o estudo. Em especial as minhas amigas de infância que tanto me ouviram, Wynnd, Kailla, Jessica, Samantha, Raiane e Valquíria minha “ABNT em pessoa” das madrugadas de estudos.

Aos meus amigos de trabalho que se tornaram amigos da vida: Isis, Regiane, Fernanda, Zeni, Fernando, Milena e Helena, Mayara e Juliana Queiroz obrigada pelo apoio de sempre!

As minhas eternas amigas da faculdade, Ainõa e Kenya, que dividiram comigo muitas vitórias.

Minha sogra Ana Tereza (*in memoriam*) por toda ajuda no desenvolvimento da minha pesquisa, por seu apoio e palavras de acalento e que exerceu tão bem seu papel de educadora e me fazendo sempre querer ir mais além, gratidão por tudo que me ensinou enquanto esteve presente.

Assim como Maria Lucia Adriana e Jessica Vilalon que me auxiliaram no programa de transcrição. Tia Águeda pelo auxílio nas correções finais.

Aos amigos que me cederam não só seus ouvidos, mas suas casas (com internet) em um momento tão difícil como o da pandemia do Covid-19 para que pudesse continuar estudando. Gratidão a Ângela Bonfim e seus pais, Laiane, Nathalia e seu esposo, Katy e Rafael, Laisa Valadares e Whatylla Caroline nos auxílios finais. Assim como meus sogros que me receberam quase que diariamente em seu lar para que pudesse continuar estudando.

Agradeço a minha irmã Angélica, que vendo minhas dificuldades para estudar, me presenteou com uma escrivantina.

Lucélio e Tássio obrigada por toda ajuda disponível no mundo da informática, sem vocês nem notebook eu ainda teria. A minha amiga Kise Regina por sempre me socorrer com as dúvidas na internet. Sádía por sempre estar disponível para me ajudar!

Aos meus colegas e amigos do Mestrado Acadêmico e Profissional por dividirem comigo as angústias e alegrias que só a vida de pesquisadora é capaz de nos propiciar. Em especial, essas mulheres empoderadas, corajosas e inteligentes: Kely Rejane, Graciene, Isabella, Aragoneide Miliana e Gisele. Sem vocês essa jornada teria sido mais difícil.

O meu eterno agradecimento ao professor e padrinho Paulo Fernando que ao longo de toda a minha formação esteve presente me orientando para vida, me guiando na construção da minha trajetória profissional e principalmente me mostrando que eu posso ser maior e ir mais longe do que eu imagino. Bem como a professora Denise Cappuzzo que com toda calma e doçura me ouvia nos momentos de angústia.

A minha amiga irmã Lhorrany por todos conselhos, broncas e ombro amigo, quando eu sempre preciso!

Ao Instituto Federal do Tocantins, por me possibilitarem a continuação dos meus estudos. Em especial ao *Campus* Paraíso onde exerço minhas atividades profissionais e ao *Campus* Palmas que abriu suas portas de forma a me ajudarem em tudo que auxiliasse no desenvolvimento da minha pesquisa.

Meu profundo agradecimento a todos os servidores que se disponibilizaram a participar e a concretizar minha pesquisa através de suas memórias tão valiosas e ricas de histórias; suas narrativas me mostraram o quão pode ser dura e linda à educação. Sem vocês ela não teria

sentido. Gratidão!

Ao PPPGE que abriu as portas aos profissionais da educação independente se estejam na docência ou não, possibilitando que aqueles que de fato estão e fazem a educação, pudessem construir sua formação continuada com qualidade.

E por último e não menos importantes agradeço imensamente todos os professores que fizeram de suas disciplinas fonte de conhecimento e diálogo entre a teórica e a prática efetivamente e com isso possibilitou-me a realizar meu sonho de fazer um mestrado na educação.

E por fim, eu agradeço imensamente a minha ANSIEDADE por me fazer mais e mais forte por me mostrar que eu consigo ir além do que eu imagino. Pois eu sou maior que minha ansiedade, obrigada por me permitir chegar até aqui!

GRATIDÃO A TODOS!

“Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e é relacionado com a pessoa e as identidades deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.”

MAURICE TARDIF

RESUMO

A presente pesquisa investiga através das memórias a percepção do professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, Campus Palmas, acerca do seu processo de ingresso na instituição, sua formação (inicial e continuada), sob uma perspectiva histórica, a partir da história da instituição IFTO, focalizando no processo de transição (2005 a 2009) entre a antiga Escola Técnica Federal de Palmas – ETF e Escola Agrotécnica de Araguatins - EAFA e atual configuração, o IFTO, Campus Palmas. Mas, discorrendo sobre todo processo construtivo e histórico da instituição. Trata-se, de uma investigação de caráter exploratório e tem como abordagem a pesquisa qualitativa do problema desenvolvida nas dimensões bibliográfica, documental e de campo que busca nas memórias e registro de os profissionais da educação compreender a construção histórica e coletiva da instituição assim como desses profissionais que a formam. Para adentrar no percurso de vida dos professores e dos profissionais que estão diretamente ligados ao fazer pedagógico, com o intuito de responder à problemática que norteia a pesquisa, utilizou-se da metodologia e método de História Oral, dentre ela a História Oral Temática, que é capaz de coletar informações da história desta Instituição, e fornecer, portanto, uma versão sobre a mesma. Essa metodologia foi utilizada, por a mesma ter seus recursos, técnicas e procedimentos únicos, capazes de extrair dos entrevistados suas memórias e narrativas que deram luz ao trabalho. Para coletar as memórias dos sujeitos que participaram deste período, recorre-se à análise das entrevistas semiestruturadas. O corpus da investigação foi composto pelas narrativas de dezoito professores e professoras e duas pedagogas que estão diretamente ligados ao trabalho e fazer pedagógico. Sob a ótica dos sujeitos entrevistados nos revelaram como a Instituição IFTO, Campus Palmas mantém-se sua atuação como Instituição Educativa, face às inúmeras transformações ocorridas em seu próprio processo de efetivação e sua construção de uma identidade plural, levando a realizar distintas alterações em sua estrutura física, pedagógica e humana. A história de uma instituição de ensino é a própria história da educação de uma comunidade, pois revela como ela se organiza, transmite o conhecimento escolar e suas práticas educativas.

Palavras Chaves: História Oral, Narrativas docentes, Instituições Educativas, Campus Palmas/IFTO.

ABSTRACT

This research investigates through the memories the perception of the professor of the Federal Institute of Education Science and Technology of Tocantins - IFTO, Campus Palmas, about his process of entering the institution, his formation (initial and continued), under a historical perspective, the from the history of the IFTO institution, focusing on the transition process (2005 to 2009) between the former Federal Technical School of Palmas - ETF and Escola Agrotécnica de Araguatins - EAFA and current configuration, the IFTO, Campus Palmas. But, talking about the whole constructive and historical process of the institution. It is an exploratory investigation and its approach is the qualitative research of the problem developed in the bibliographic, documentary and field dimensions that seeks in the memories and record of education professionals to understand the historical and collective construction of the institution as well as these professionals that form it. To enter the life path of teachers and professionals who are directly linked to teaching, in order to answer the problem that guides the research, we used the methodology and method of Oral History, among them Oral Thematic History, which is able to collect information from the history of this Institution, and therefore provide a version of it. This methodology was used, as it has its unique resources, techniques and procedures, capable of extracting from the interviewees their memories and narratives that gave light to the work. To collect the memories of the subjects who participated in this period, the analysis of semi-structured interviews is used. The corpus of the investigation was composed of the narratives of eighteen male and female teachers who are directly linked to work and teaching. From the perspective of the interviewed subjects, they revealed to us how the IFTO Institution, Campus Palmas continues to act as an Educational Institution, in view of the countless transformations that took place in its own implementation process and its construction of a plural identity, leading to different changes in its physical, pedagogical and human structure. The history of an educational institution is the history of education in a community, as it reveals how it is organized, transmits school knowledge and its educational practices.

Key Words:

Keywords: Oral History, Teaching narratives, Educational Institutions, Campus Palmas/IFTO

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Distribuição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
- Figura 2 Mapa da Expansão da Rede Federal de Ensino até o ano de 2010
- Figura 3 Metas de Unidades até 2019
- Figura 4 Atividades Comemorativas do Centenário da Rede Federal
- Figura 5 Visão área das instalações do Campus Araguatins em 2015
- Figura 6 Imagem aérea da cidade de Palmas – TO.
- Figura 7 Localização geográfica do município de Palmas e do *Campus* Palmas
- Figura 8 Descerramento da placa com as autoridades .
- Figura 9 Sociedade Civil e autoridades conhecendo a ETF Palmas .
- Figura 10 Resultado concurso ETF Palmas - Diário Oficial da União 2004.
- Figura 11 Posse do Reitor Francisco Nairton
- Figura 12 Posse do Reitor Antônio da Luz

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instituições criadas ou transformadas em Institutos Federais
Tabela 2	Caracterizações dos perfis professores entrevistados.
Tabela 3	Caracterizações dos perfis das pedagogas entrevistadas.
Tabela 4	Organização do roteiro da entrevista realizada com os docentes
Tabela 5	Quadro com quantitativo de docentes existentes na ETF de 2005 a 2008
Tabela 6	Quantitativo de servidores técnicos administrativo em 2005
Tabela 7	Quantitativo de professores efetivos do IFTO em 2009
Tabela 8	Quantitativo Técnicos Administrativos ano de 2009.
Tabela 9	Quantitativo de professores do IFTO por titulação em 2018 e 2019.
Tabela 10	Quantitativo de TAEs do IFTO por titulação em 2019.
Tabela 11	Quantitativo de servidores técnicos administrativo em 2019 – Campus Palmas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFET/PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONIF	O Conselho Nacional da Rede Federal de Instituições de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico
CONSUP	Conselho Superior
COTEPE	Coordenação Técnica Pedagógica
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DE	Dedicação Exclusiva
EAFAT	Escola Agrotécnica Federal do Tocantins
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETVU	Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HO	História Oral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFETs	Institutos Federais de Tecnologia
IF's	Institutos Federais
IES	Instituição de Ensino Superior
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPPGE	Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional
TAE	Técnico Administrativo Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada.
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
2.1	A História Oral.....	25
2.1.1	Instrumento da Pesquisa.....	30
2.2	Procedimentos.....	33
2.3	O Percurso das Entrevistas.....	35
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS INTERFACES.....	37
3.1	A Formação Inicial Docente.....	38
3.1.1	Política de Formação Inicial Docente no Brasil.....	38
3.1.1.1	<i>Os primeiros passos da formação docente.....</i>	<i>46</i>
3.2	Formação Continuada.....	49
3.2.1	O Trabalho e a construção da trajetória do professor.....	53
3.2.1.1	<i>A trajetória dos professores dos Institutos Federais.....</i>	<i>57</i>
4	INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....	63
4.1	Históricos das Instituições Educativas.....	64
4.2	A História da Educação Profissional no Brasil.....	70
4.2.1	Das Escolas de Aprendizes Artífices à Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas.	71
4.3	As Transformações das ETFS e EAF'S em CEFET'S.....	80
4.4	A Criação da Rede Federal de Ensino.....	86
4.4.1	A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.....	93
5	A INTEGRAÇÃO DA EAFA E ETF PALMAS FORMAM O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS.....	105
5.1	Da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA) ao Campus Araguatins.....	105
5.2	Da Escola Técnica Federal De Palmas (ETF) ao Campus Palmas.....	109
5.2.1	O Campus Palmas a ser implantado.....	109
5.2.2	Campus Palmas: caminhos trilhados.....	112
5.3	A Criação do Instituto Federal do Tocantins.....	125
5.4	O Locus da Pesquisa: o Campus Palmas.....	136
6	OS SERVIDORES DO IFTO - CAMPUS PALMAS.....	144
6.1	Realizando das Entrevistas.....	144
6.1.1	Os professores e técnicos administrativos em educação e suas histórias.....	145

6.2	Narrativas Pedagógicas: as Memórias de Quem Orienta.....	152
6.2.1	Trajetórias profissionais das Pedagogas do Campus Palmas.....	152
6.2.2	Lentes Pedagógicas.....	171
6.3	Vivências Docentes: as Memórias de Quem Faz da Docência Sua Profissão..	180
6.3.1	Práxis educativa.....	198
6.4	O Campus Palmas: a Formação e Fazer do Professor.....	217
6.4.1	A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.....	218
6.4.2	Concepções sobre seu processo formativo.....	227
6.5	O Campus Palmas em Versões.....	242
6.5.1	Relatos Institucionais: o processo histórico do Campus.....	243
6.5.2	As mudanças: ETF Palmas para Campus Palmas, narrada por quem ensina.....	253
6.5.3	Impactando a sociedade palmense: narrativas finais dos professores.....	274
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
	REFERÊNCIAS.....	293
	APÊNDICE - A.....	306
	APÊNDICE - B.....	308
	APÊNDICE - C.....	310
	ANEXOS.....	313

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação vincula-se ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o objetivo de compreender o processo de transição da Escola Técnica Federal - ETF juntamente com o Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – EAFA, para o IFTO, que é a nova configuração institucional, a partir da experiência dos professores que ingressaram nesse período. Conhecer a história da instituição IFTO a partir da formação inicial e continuada dos professores que nos trazem um olhar acerca da história da instituição, assim como pesquisar os caminhos percorridos pelos docentes na história da educação, é um tema rico mas de grandes desafios. O interesse de pesquisadores para a temática aqui proposta é crescente, assim focaliza-se nas instituições da Rede Federal de educação profissional, especificamente no Instituto Federal do Tocantins.

Desse modo, conhecer quem são os professores dessa instituição, qual sua formação, como foi seu ingresso e atuação na mesma nos transmitem a sua história. A formação inicial docente no Brasil é ampla, sendo necessário um recorte temporal a partir da terceira LDB, a de 1996. Focalizando nas reformas educacionais oriundas da Lei 9.394/96 LDB, Lei 9.424/96 FUNDEF, Lei 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica 118/08 conjuntamente com Decreto 6.755/09, e a Resolução 53/13 FNDE, sistematizando os processos de formação de professores no país, em específico dos Institutos Federais

Para Imbernón (2011), o percurso histórico da formação continuada no Brasil, teve início na década de 1970, todavia, de modo tradicional e engessado com “cursos de reciclagem” ofertados na modalidade de treinamento. A década de 1980 refletiu bastante a de 1970, no que diz respeito às políticas voltadas para educação, com a promulgação da CF de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, houve mudanças expressivas, uma delas está no art. 206, que expressa a necessidade de se pensar na formação e valorização do profissional da educação, em particular o professor (CF, 1988).

Segundo Ferreira (2016), a CF de 1988, foi um dos primeiros documentos oficiais preocupados com a formação dos professores. Contudo, alguns autores falam da fragilidade que a mesma ainda é tratada no Brasil, algo considerado histórico por eles. Mesmo com as falhas apontadas anteriormente, foi a partir da CF de 88 que as primeiras mudanças em relação à valorização e construção de uma formação docente começaram a se concretizar no país.

De tal modo Nóvoa (1992), traz a necessidade de se pensar em uma formação capaz de permitir ao educador melhorias constantes de seu fazer pedagógico e prática educativa, expondo que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). E que é parte essencial dessa formação, interagindo os aspectos pessoais e profissionais para que a mesma tenha êxito.

De encontro ao mencionado, compreende-se que a formação do professor ocorre em ambientes escolares e não escolares, em uma perspectiva de que esteja relacionada às atividades formativas desenvolvidas pelo professor, sendo esta condição fundamental para o seu desenvolvimento e aprimoramento de suas competências e habilidades enquanto profissional. Para Tardif (2012), os saberes docentes, oriundos da profissão do professor, não podem ser separados de outras dimensões de ensino, bem como da sua história, sua realidade, da sua situação dentro da escola/ da instituição e da própria sociedade. Estando assim diretamente ligada ao contexto e exigências oriundas da instituição pertencente logo pois, o trabalho desenvolvido pelo professor está intrinsecamente ligado as concepções da instituição e sua construção sócio histórica, interligando-se.

Portanto, as instituições educativas fazem parte de um contexto social histórico que são marcados por um período temporal e essencial para compreendermos a história da cultura escolar. O que “envolve o conjunto do fazer escolar, aquele que determina o que ensinar, o que inculcar, os fins a atingir, mais especificamente, o que transmitir. A escola faz e transmite cultura, por meio de seus conteúdos culturais” (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002). O que possibilita a criação de uma identidade institucional.

Tendo um olhar voltado às ciências sociais, especificamente uma instituição educativa, entende-se que a pesquisa de cunho qualitativo consegue investigar o meio educacional. Esta pesquisa analisou a construção histórica do Campus Palmas e o processo de formação dos professores que nele atuam. Ao adentrar no percurso de vida dos professores e dos profissionais que estão diretamente ligados ao fazer pedagógico, com o intuito de responder a problemática que norteia a pesquisa, utilizando-se do método de História Oral, dentre ela a História Oral Temática, que é capaz de coletar informações da história desta Instituição, e fornecer portanto, uma versão sobre a mesma a partir dos recursos, técnicas e procedimentos únicos, capazes de extrair dos entrevistados suas memórias e narrativas que deram luz ao trabalho (GONÇALVES, 2000).

Para Albert (2004), o relato oral tem sido a maior fonte humana de conservação e

difusão do saber, ou seja, a maior fonte de dados para a ciência em geral. A palavra antecedeu o desenho e a escrita, a história oral é tão antiga quanto a própria história, pois ela foi a primeira espécie de história.

Nessa conjuntura, narrar a trajetória que as instituições passaram no período de federalização apresentando como ocorreu o processo de transição da Escola Técnica Federal de Palmas-ETF e Escola Agrotécnica Federal de Araguatins- EAFA para Instituto Federal do Tocantins-IFTO com a expansão massiva da Rede Federal de ensino, é de grande importância para entender como vem se concretizando a história dos Institutos Federais, focando no IFTO, em especial o Campus Palmas que forma a nova configuração institucional, a partir das formações dos professores que ingressaram nesse período.

Para tanto, propôs o objetivo de compreender por meio das narrativas dos professores a história da instituição educativa IFTO, *Campus* Palmas e seu processo de transição. Assim, com objetivo de responder tal questionamento, a pesquisa foi envolta nos seguintes objetivos específicos: Compreender como ocorreu a transição da ETF para IFTO no período de expansão da Rede de 2005 a 2008, pesquisar os documentos oficiais que tratam desse período de criação e expansão dos Institutos Federais, narrar os relatos dos professores em relação ao ingresso na instituição, no processo de transição para o IFTO.

Assim, a pesquisa é fruto de um trabalho desenvolvido no Campus Palmas – IFTO, onde esse trabalho é fruto de um despertar promovido por inquietações no âmbito do espaço de trabalho. Enfim, trata-se de um tema próximo a vivência pessoal da pesquisadora, com formação em Pedagogia e atuando no serviço público em atividades que colaboram diretamente com a docência. Sendo a docência atividade primeira da pedagogia, é necessário seu entendimento para contribuição da formação do profissional.

A cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos. Assim, a educação tem como tarefa principal, contribuir diretamente para a formação humana, desde o ensino do pensamento crítico até a socialização que leva ao conhecimento científico (MARTINS, 2011).

Tal processo passa por uma instância educativa, uma instituição capaz de possibilitar uma construção histórica entre a identidade dos sujeitos, seus projetos e memórias e na construção do conhecimento, sendo um processo definido por Magalhães (2004 p. 66) como pedagogia institucional. Onde cria-se uma identidade entre o sujeito e instituição que por sua vez, fecundam-se mutuamente formando uma construção histórica. Uma vez que a educação

exige uma compreensão para o homem, mostrando-o como um ser ativo, criativo e prático, onde ele passa a se transformar na medida em que existe transformação no mundo, mostrando sua ação material e social. Passando a unir compreensão teórica juntamente com a ação real, possuindo visão da transformação radical da sociedade.

Nesse sentido, é essencial compreendermos o processo histórico que as instituições educativas perpassam, dando enfoque na Rede Federal de Ensino. De acordo com Magalhães (2004), as instituições traduzem as marcas socioculturais que permitem que haja uma análise relacional entre as histórias das instituições escolares e as práticas educativas. Enfatizando que há uma “integração institucional dos saberes e das práticas educativas, logo pois são definidas pelo mesmo, como um organismo vivo e como tal cumpre seu papel de dialogar entre o passado, o presente e o futuro”.

Em um triplo registro que une o “conhecimento do passado, problematização do presente e perspectiva do futuro” em uma construção constante de saberes, histórias e memórias. (MAGALHÃES, 2004, p. 71). De tal modo, compreende-se que toda instituição de ensino, sejam elas confessionais, públicas, entre outras configurações, estão em uma dimensão temporal que por sua vez, transformam todos os acontecimentos, em fatos históricos, a partir das relações sociais nelas criadas.

Para explanação da pesquisa, a dissertação está organizada em seções para melhor compreensão da temática estudada: a introdução traz um resumo expandido acerca da temática do estudo e o desenvolvimento da dissertação. A segunda seção, inicia-se com o processo do caminhar metodológico, onde é caracterizada na pesquisa quais são os caminhos que a pesquisadora segue para atingir os objetivos com o intuito de responder à problemática que norteia a pesquisa e o que foi discutido. Através de um caminho metodológico para que tais questionamentos pudessem ser respondidos, conferindo à pesquisa uma ordem, um percurso estruturado capaz de responder os anseios do pesquisador.

Na 3ª seção, discorre acerca da formação docente (inicial e continuada), através das políticas de formação do Brasil, mostrando as mudanças econômicas que influenciaram a educação, esclarecendo os postos da constituição referente ao tema. E também mostrando os pontos da formação continuada, que contribuíram para a formação docente. Na busca de evidenciar a trajetória docente desde a formação inicial à formação continuada, elencando os processos percorridos ao longo do seu fazer docente. Desse modo, é explanado que a formação do professor, em especial a continuada, no exercício da profissão docente é fundamental na construção de novas práticas pedagógicas. Sendo necessário, estarem assentadas em objetivos que priorizem o aprendizado do aluno em função da complexidade da

realidade social na qual o próprio está inserido

Na seção 4, apresenta-se acerca das instituições educativas, como se criaram e formaram, bem como desenvolvem-se e se caracterizam. Para tanto, a construção do conceito de instituição educativa perpassa por três contextos: covariantes, invariantes e variantes, estruturando-se a partir de uma via metodológica capaz de criar a significação de uma instituição escolar. As caracterizam como um “organismo vivo” por estar sempre em transformações e conseqüentemente produzirem cultura. Também discorre sobre o desenvolvimento das instituições educativas, voltada para a história da educação profissional no Brasil, em especial da Rede Federal de Educação Profissional, esteticamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. É mostrado o processo histórico do IFTO, assim como a história da educação profissional no Brasil, discorrendo sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais – ETF’s e Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs em Centros Federais, e logo após conta sobre a criação da rede federal de ensino.

A seção 5, descreve a Integração da EAFA - Araguatins e ETF Palmas para a formação do Instituto Federal do Tocantins - IFTO, nessa seção é feita uma trajetória histórica das duas instituições que formam o atual IFTO no processo de transformação e criação do referido Instituto. É evidenciado a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, apontando a ETF de Palmas, que de fato torna-se o Campus de Palmas, foco desta pesquisa.

A 6ª seção, trata acerca da caracterização dos servidores do IFTO Campus Palmas, apresentando em seu escopo as memórias recolhidas dos professores e pedagogas diretamente ligadas ao fazer docente, através da análise inicial das narrativas. Para isso, se faz necessário conhecer seu ingresso na instituição e as atividades docentes realizados no Campus, a partir das suas narrativas em relação as suas formações, atuações profissionais e o processo histórico da transcrição entre a ETF para o IFTO.

A docência pressupõe uma profissão - a de professor - e torna necessário ainda estabelecer relação com a construção da identidade do professor, pois articula a formação inicial e continuada (CARVALHO, 2003). Compreender a formação docente e a construção histórica da instituição IFTO, sob a ótica dos sujeitos entrevistados, nos revelam como o Campus Palmas mantém sua atuação como Instituição Educativa. Pois, é evidente as inúmeras transformações ocorridas em seu próprio processo de efetivação e sua construção de uma identidade plural, levando a realizar distintas alterações em sua estrutura física, pedagógica e humana.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Enquanto a ciência se propõe a captar e entender a realidade, a metodologia se preocupa em estabelecer formas de como se chegar a isto, através da pesquisa científica.”
Maria Helena Michel

Pesquisar a história da educação é um tema rico, mas de grandes desafios. Conhecer as memórias através de narrativas desses profissionais, adentrando em seu mundo, que muitas vezes se confunde com suas trajetórias de vida não foi um percurso fácil. Foi necessário adentrar na vida dos professores e dos profissionais que estão diretamente ligados ao fazer pedagógico, com o intuito de responder à problemática que norteia a pesquisa e o que foi discutido.

Apresentando como ocorreu o processo de transição da Escola Técnica Federal de Palmas - ETF e Escola Agrotécnica Federal de Araguatins- EAFA para Instituto Federal do Tocantins-IFTO, que é a nova configuração institucional, a partir das formações dos professores que ingressaram nesse período. Com objetivo de compreender por meio das narrativas dos professores a história da instituição educativa IFTO, *Campus Palmas* e seu processo de transição. Assim, com objetivo de responder tal questionamento, a pesquisa foi envolta nos seguintes objetivos específicos: Compreender como ocorreu a transição da ETF para IFTO no período de expansão da Rede de 2005 a 2008; pesquisar os documentos oficiais que tratam desse período de criação e expansão dos Institutos Federais; narrar os relatos dos professores em relação ao ingresso na instituição, no processo de transição para o IFTO.

Se fez necessário, criar um caminho metodológico para que tais questionamentos pudessem ser respondidos, conferindo à pesquisa uma ordem e percurso estruturado capaz de responder os anseios do pesquisador. De acordo com Michel (2005) o ato de pesquisa é atividade básica da ciência, sendo esta a atividade científica da qual desvenda-se a realidade. Assim ele define que:

Pesquisar faz parte do cotidiano da vida das pessoas. Qualquer escolha ou busca de solução para problemas ou por mera curiosidade envolve, conscientemente ou não, uma atividade de pesquisa. [...] A pesquisa científica se preocupa em transformar essa busca em uma ação lúcida, coerente, lógica, racional e verdadeira, com o auxílio da metodologia, que trata do conhecimento, dos métodos, técnicas e projetos de pesquisa, estrutura e elaboração de textos e relatórios científicos (MICHEL, 2005, p. 31).

Pressupondo que o ato de pesquisar, investigar, perpassa pela própria geração de conhecimento, não se pode separá-la da metodologia científica. “Isto significa que um texto científico, para ser válido, pressupõe o conhecimento e o domínio de metodologia” (MICHEL, 2005, p. 31). Necessitando de um conjunto bem articulado de distintos

fundamentos: estudo teórico, organização metodológica, problematização da investigação, instrumentos de coleta de dados entre outros elementos responsáveis pelo bom desenvolvimento de uma determinada pesquisa científica.

Nessa mesma ordem de reflexão Andrade (2002) explica que para uma pesquisa ser considerada um ato científico, ela necessita ser um procedimento racional que faz uso de métodos científicos de forma a aplicar procedimentos sistêmicos, objetivando a solução dos problemas. Sendo entendida como um processo de investigação que se utiliza de métodos e de técnicas sobre um determinado fenômeno, um determinado objetivo que perpassa por inúmeras etapas e fases até obter determinado resultado.

Ao compreender o que caracteriza uma pesquisa e suas finalidades, é necessário também qual tipo de pesquisa guiará o desdobramento de todo o trabalho a ser desenvolvido com vista a atrelar o conhecimento teórico, prático com o científico. Tendo um olhar voltado às ciências sociais, especificamente o ambiente escolar, entende-se que a pesquisa de cunho qualitativo é a que consegue em suas dimensões metodológicas, investigar o meio educacional proposto em este estudo.

Por este ângulo, a pesquisa qualitativa é capaz de extrair e explorar a partir do método de História Oral, os objetivos que foram propostos. De acordo Uwe Flick (2009) a pesquisa qualitativa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20) expondo que, de modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente considerá-la como uma variável a interferir. Nesse desdobramento Flick (2009) explicita ainda aspectos que considera essenciais na pesquisa qualitativa.

- A propriabilidade de métodos e técnicas de maneira adequada ao desenvolvimento da investigação;
- Perspectivas dos participantes e sua diversidade, desde o reconhecimento até as análises de diferentes primas;
- Reflexividade do pesquisador e da pesquisa acerca do processo de produção do conhecimento;
- Variedade de métodos e abordagens na pesquisa qualitativa.

Em consonância com Michel (2005), Gerhardt e Silveira (2009), definem características essenciais na pesquisa qualitativa e destacam:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno;

observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32)

Ainda acerca da pesquisa qualitativa Michel (2005), expõe que para as ciências sociais ela é a abordagem adequada, pois possibilita ao pesquisador participar de todo o processo, assim como compreender e entender as etapas que são desenvolvidas. A pesquisa qualitativa utiliza como um dos seus procedimentos a pesquisa de campo. Ao se preocupar com aspectos da realidade dos pesquisados, que podem ser observadas, a pesquisa é voltada para a compreensão e explicação das diversas dinâmicas criadas nas relações sociais.

Nessa acepção, é importante destacar que a pesquisa exploratória é que melhor se adequa ao objetivo proposto neste estudo. Para Gil (2009), a pesquisa exploratória é que tem menor rigidez no processo de planejamento, tendo como objetivo o desenvolvimento de ideias e conceitos de maneira clara, visando à formulação de problemas mais precisos, possibilitando uma visão mais ampla e geral de determinado fato ou situação.

Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coletas de dados não são costumeiramente aplicadas nessas pesquisas (GIL, 2009, p. 27).

De acordo com o autor, a pesquisa exploratória é realizada principalmente quando há escassez de material, ou quando ele é pouco explorado. Exigindo uma revisão de literatura para delimitar o que se irá pesquisar, bem como outros procedimentos. A ciência tem como objetivo fundamental chegar a veracidade dos fatos, nesse sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. “O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2009 p. 10).

Dessa maneira, Michel (2005), elucida que toda pesquisa desenvolvida no âmbito das ciências sociais o foco é o homem, seus comportamentos, suas experiências, suas memórias, seu trabalho, enfim tudo que o circunda. Dessa forma, é necessário instrumentos capazes de coletar dados que capturem as vivências dos sujeitos da pesquisa e se de fato o que foi estudado na teoria, aplica-se à realidade. Caracterizando-se pela coleta de dados no ambiente pesquisado, empregando os conhecimentos e informações sobre determinado problema, não se limitando a simples coletas de dados, requerendo outros procedimentos necessário a investigação.

Neste contexto de pesquisa, como citado anteriormente o método de história oral foi o escolhido, selecionado para o desenvolvimento da presente investigação e será apresentado

brevemente a seguir.

2.1 A História Oral

De acordo com Ferreira e Amado (2006), a História Oral foi introduzida no Brasil no início dos anos de 1970, contudo sua expansão só veio ocorrer duas décadas depois, no ano de 1990. Assumindo grande relevância social, ao possibilitar narrar memórias daqueles que não estavam descritos na história brasileira. O contato dos pesquisadores brasileiros dos cursos de pós-graduação, em especial nos cursos de História, que incorporaram o método nos referidos programas, com pesquisadores estrangeiros que utilizavam a História Oral - HO como método, através de seminários, encontros entre outras maneiras de contato, possibilitou estreitar ligações e conseqüentemente troca de experiências.

Um dos grandes feitos da História Oral no Brasil, foi a criação de uma associação em âmbito nacional, específica, que tinha como objetivo alinhar e traçar um perfil para quem desejasse trabalhar com História Oral e suas interfaces. “A criação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994, e a publicação de seu Boletim têm estimulado a discussão entre pesquisadores e praticantes da história oral em todo país.” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 09). Assim esclarecido também por Alberti (2004), acerca da necessidade de determinar a abordagem que será usada a partir das questões que se justificam.

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado (ALBERTI, 2004, p. 29).

Ferreira e Amado (2006), enfatizam que a História Oral configura-se em diversas concepções e por tal modo a caracterizam em três áreas de atuação e status da história oral: A primeira como sendo uma técnica, capaz de registrar dados, informações a partir de entrevistas e relatos orais das transcrições, isto é, fontes orais. Enfatizando que “concebem a história oral como uma técnica, negando-lhe qualquer pretensão metodológica ou teórica” (FERREIRA; AMADO 2006, p. 12). A segunda seria a HO¹ como uma disciplina, que tem sua autonomia e que vê nas fontes orais, uma relação entre a oralidade e a escrita, enfatizando que as trajetórias individuais dos sujeitos fazem parte de um núcleo de investigações que gera

¹ Sigla usada para contração do termo História Oral.

preocupações acerca do tempo das narrativas.

Os que postulam para a história oral *status* de disciplina baseiam-se em argumentos complexos, por vezes contraditórios entre si. Todos, entretanto, parecem partir de uma ideia fundamental: a história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; este conjunto, por sua vez, norteia as duas outras instâncias, conferindo-lhes significado e emprestando unidade ao novo campo de conhecimento: Pensar a história oral dissociada da teoria é o mesmo que conceber qualquer tipo de história como um conjunto de técnicas, incapazes de refletir sobre si mesma. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 13).

A terceira área remete a história oral pensada na perspectiva metodológica, como uma metodologia, que prevê e organiza os procedimentos de trabalho, sendo esta uma metodologia própria que se apropria de outros campos de conhecimento para construir a História Oral. Para as autoras já mencionadas, “a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...] funcionando como uma ponte entre teoria e prática” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 16). Expondo que tal status permite ao historiador diferentes maneiras de extrair as entrevistas e transcrever os depoimentos através das mais diversas realidades a partir de registros, das oralidades, narrativas dos seus sujeitos, o que permite ter uma visão ampla do tema a ser estudado através dos relatos narrados.

Dando vazão ao já mencionado, o desenvolvimento da pesquisa se dá por uma abordagem qualitativa do problema, de acordo com Gil (2009). Assim, tendo como respaldo uma pesquisa de caráter exploratório, que possui um planejamento flexível, sob os diversos aspectos, incorporando-se ao método. Sendo assim, desenvolvida nas dimensões bibliográficas, documental e de campo.

O tratamento dos dados e informações serão analisados de forma qualitativa e o método utilizado é a História Oral Temática. A HO, temática de acordo com Alberti (2004) o método de pesquisa utilizado pelo pesquisador (a) é essencial e de suma importância para o bom desenvolvimento da investigação.

A metodologia aqui empregada é utilizada principalmente na área de ciências humanas e aborda assuntos específicos. Meihy (2002), propõe que a história oral temática, é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, ela parte de uma temática específica e pré-estabelecida, e solicita uma informação do entrevistado sobre o objeto, fato pesquisado. Neste estudo, a história oral foi adotada como procedimento de investigação, no intuito de coletar dados que visam compreender o problema aqui proposto.

De acordo com Meihy (2002), os procedimentos metodológicos devem ser planejados

e divididos em etapas que possibilitam através dos relatos e narrativas dos entrevistados, determinar dado ou informação acerca do fenômeno em observação para gerar conhecimento em relação ao fenômeno estudado. O mesmo autor, também aponta que os procedimentos metodológicos devem ser devidamente planejados, e as principais etapas são: escolha dos entrevistados (as), realização de entrevistas que serão gravadas, transcritas e posteriormente analisadas.

Nesse mesmo sentido, David (2013) afirma que os relatos e as narrativas não devem e não podem ser consideradas “verdades absolutas”, pois fazem parte de uma construção social do entrevistado ao longo da sua trajetória, seja familiar, pessoal, de trabalho e nos apresentam um olhar da realidade pesquisada.

A História oral nos auxilia a compreender a possibilidade de múltiplas narrativas e que estas indicam que não há uma verdade única e que, em decorrência da sociedade ser composta por vários grupos sociais participantes concomitantemente de um mesmo período ou evento histórico, cada qual terá uma visão de mundo, uma experiência de vida que compõe o todo (DAVID, 2013 p. 160).

De tal modo a entrevista será a ferramenta utilizada para as narrativas e memórias individuais de cada entrevistado acerca da temática. A mesma se compromete a esclarecer o tema estudado a partir de um ponto de vista, a fim de atender o objetivo pretendido. No desenvolvimento da pesquisa de campo, as entrevistas semiestruturadas são a forma de compreender todo o processo de transição da ETF para IFTO, bem como as experiências dos professores nesse período. Que concebem e compreendem sua trajetória profissional.

Nesse sentido, a entrevista é o meio do qual se pretende compreender a fundo o resultado obtido na pesquisa. Em consonância a Alberti, David (2013), salienta que o depoimento do entrevistado (a) é de natureza privada e pessoal e que por isso requer um cuidado para com os entrevistados e seus relatos, pois a mesma só ocorre através do diálogo entre o entrevistado e o entrevistador.

A história oral, como metodologia qualitativa de pesquisa, traz outras dimensões ao debate historiográfico. Por meio dela o historiador consegue visualizar diversos pontos de vista de determinado fato histórico. Nesse aspecto, cabe ressaltar que sua utilização depende da compreensão de que o diálogo entre pesquisador e entrevistado apresenta especificidades. Utilizar-se da história oral requer a compreensão de que a pesquisa somente é possível mediante a vontade do pesquisador, o qual delimita seu tema e seus personagens, expondo muito de si em seu trabalho [...] Assim, buscar o depoimento implica em saber que se está adentrando em questões de natureza privada, as quais são ainda mais delicadas quando os personagens em questão estão vivos e dispostos a avaliar o que seu depoimento pode causar na sociedade (DAVID, 2013 p.157).

Diante disso, é possível entender que a própria História Oral tem seus recursos, técnicas e procedimentos únicos, capazes de captar dos entrevistados suas memórias e narrativas de um determinado assunto e/ou vivência. Sendo empregado como procedimento de investigação, no intuito de coletar dados que visam diagnosticar e tratar o problema aqui proposto. Empregou-se também o instrumento de coletas de dados denominado de Caderno de Registro, ou Caderno de Campo, que auxilia no processo de entrevista. De acordo com Montysuma (2006):

Um material que muitos pesquisadores adotam além do material relativo a gravação em si, é o caderno de campo. Nele são anotados todos os dados que envolvem as circunstâncias da entrevista, distinguindo particularmente as pessoas que relata. As atenções do entrevistador são voltadas para perceber e registrar informações relativas as expressões faciais e corporais apresentadas pelas pessoas quando se manifestam (MONTYSUMA, 2006 p. 124).

De tal forma, o caderno de registro auxilia o pesquisador em todo o percurso da entrevista, ao possibilitar fazer uma descrição sucinta dos relatos feitos pelos entrevistados, o que permite ter dados que possam não ser percebidos no momento das entrevistas, além de ser um grande aliado no processo de transcrição e análise. Pois, o processo entre a elaboração das perguntas, o primeiro contato com o entrevistado e a entrevista em si é longo e requer atenção e cuidado.

De acordo com o método de História Oral, faz-se necessário por parte dos entrevistados a aprovação prévia da entrevista digitalizada, sendo essencial a assinatura de todos os participantes no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para ciências dos riscos, objetivos e benefícios da pesquisa. (ALBERTI, 2004).

Nessa circunstância, a autora enfatiza ainda que na HO todos os agentes, todos os envolvidos no processo histórico são importantes para preservação da memória e da história. Para Alberti (2004, p.23), “a história oral é a proposta de pensar o que é vivido é lembrado de forma diferente por cada indivíduo, que, ao contar algum acontecimento atribui diferentes configurações de importância ou de percepção”.

A produção deliberada do documento da história oral, permite recuperar aquilo que não é encontrado em documentos de outra natureza. Com isso, a história oral deve ser empregada em investigações sobre temas contemporâneos, eventos ocorridos em um passado não muito remoto que a memória dos seres humanos alcance, para que se possam entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, ou como testemunhas (ALBERTI, 1990).

A metodologia da História Oral Temática, adota entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados objetivando alcançar as narrativas dos sujeitos envolvidos na

pesquisa. A pesquisa de campo é a metodologia da História Oral Temática utilizada como instrumento de coleta de dados e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de coletar as narrativas dos participantes envolvidos na pesquisa. Para melhor analisarmos as narrativas colhidas, ante a escolha do viés da memória como suporte principal desta investigação, nos deteremos as concepções de Verena Alberti (1990), Marieta Ferreira (0000), Janaína Amado (0000), José Carlos Sebe (1996), Pierre Bourdieu (0000), Jaque Le Goff (0000), dentre outros que discutem e usam a história oral como método de pesquisa.

No presente estudo, a população da pesquisa, os sujeitos pesquisados, foram os docentes da rede pública de ensino federal, em especial do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, no Campus Palmas. Que atuam em todos os níveis e modalidades desde o ensino médio, tecnológico ao superior. Além da categoria docente, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que estão diretamente ligados ao trabalho do professor, foram sujeitos da pesquisa e as informações coletadas com tais profissionais pedagógicos são fundamentais para confirmar o entendimento dos setores em relação aos documentos da esfera federal e, portanto, complementar a pesquisa documental e responder aos objetivos que foram propostos na pesquisa.

Ao todo foram entrevistadas duas técnicas administrativas em Educação -TAEs e dezoito professores lotados no *Campus* Palmas. A primeira fase da entrevista compreendeu os professores que além de estarem na sala de aula, atuam na gestão do Campus, em funções que variam de Diretor Geral a Gerente de Ensino. Devido suas duplas funções, as entrevistas foram realizadas nos setores da qual coordenam no próprio *Campus* Palmas, ambientes esses, confortáveis e sigilosos. Outros professores foram entrevistados em suas respectivas coordenações de cursos, biblioteca e ambientes destinados ao lazer dentro da própria instituição, e apenas um professor pediu para ser entrevistada em casa, devida sua demanda profissional no período de entrevista. A duração média das entrevistadas estava entre 60 a 90 minutos, porém algumas foram mais longas.

A segunda etapa das entrevistas foi com os técnicos administrativos em educação, com a participação de uma pedagoga e uma técnica em assuntos educacionais. Ambas foram entrevistadas em seu ambiente laboral, uma na coordenação técnica pedagógica – COTEPE e no núcleo de atendimento as pessoas com necessidades específicas – NAPNe. Após a compreensão acerca da História Oral como metodologia, focalizando na História Oral temática, como norteadora para o desenvolvimento da pesquisa através de suas técnicas para abstrair os relatos dos sujeitos entrevistados, a pesquisa orientou-se por um roteiro semiestruturado de entrevistas para as coletas de dados. Sendo tomados todos os cuidados

éticos necessários à sua realização.

2.1.1 Instrumento da Pesquisa

A partir dos conceitos metodológicos apresentados, a entrevista, em especial a entrevista semiestruturada, foi definida como instrumento de coleta de dados. Antes de qualquer coisa, é preciso compreender o que são as técnicas de coletas de dados, para poder concernir a técnica desenvolvida na pesquisa. Nesse sentido, Michel (2005) define como instrumentos usados na área de ciências que seguem critérios e técnicas rigorosas, que por sua vez possibilitam levantar dados para análises dos aspectos estudados teoricamente.

Herbardt e Silveira (2009, p. 56) possui uma visão parecida ao relatarem que “compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados. Ao longo dessa etapa, várias informações são, portanto, coletadas.” Evidenciando que é necessário saber responder três questões: 1º- O que coletar? Dados que possibilitem testar/responder as hipóteses; sendo definidos pelas variáveis e pelos indicadores. 2º - Com quem coletar? Definir o campo de análise bem como a amostra, a população. 3º Como coletar? Organização dos instrumentos de coleta de dados.

Estabelecendo que é no processo de coleta de dados que ocorre a busca por informações que elucidam o fato ou o fenômeno a ser pesquisado. E dentre as possibilidades de instrumentos para coleta de dados, cada método acabará por exigir uma técnica que responda à pesquisa desejada.

Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente. (HERBARDT.; SILVEIRA, 2009, p. 57)

Em suma, os autores enfatizam que o processo de coleta de dados é uma fase da pesquisa que requer bastante atenção e cuidado para que não se comprometa os resultados. “Dados ruins, incompletos, distorcidos, falsearão a realidade e, conseqüentemente, tornarão a análise pobre e sem utilidade para a cientificidade da pesquisa”. (HERBARDT; SILVEIRA, 2009 p. 37). Dessa maneira o processo de elaboração, assim como o de aplicação, perpassam por critérios e técnicas rigorosas estudados para que não haja o comprometimento dos resultados da pesquisa.

Nessa perspectiva, a escolha da entrevista como o principal instrumento de coleta de dados ocorreu por a mesma ser considerada “um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária.” (MICHEL, 2005 p. 42). Desta maneira, ela necessita de uma preparação prévia com diretrizes que auxiliem o entrevistador durante a coleta de informação, independentemente do tipo de entrevistadas a serem trabalhadas.

Assim, Alberti (2005, p. 37), esclarece que “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”, nessa conjuntura a entrevista é definida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Nessa acepção, as entrevistas realizadas tiveram como norteamento as orientações da HO em seus procedimentos para que se pudesse recolher dos diferentes sujeitos entrevistados, as respostas aos questionamentos da investigação.

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos relacionados ao tema da pesquisa, nesse sentido, Triviños (1987, p.152) complementa que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. De natureza igual, Michel (2005), afirma que nesse tipo de entrevista o entrevistado tem a possibilidade de desenvolver de forma liberal, a direção que mais adequar-se o que lhe permite explorar sua memória.

Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes as circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista emerge informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Assim, Oliveira (2010) sugere que a entrevista seja feita em tópicos semiestruturados, com roteiro prévio. Quando utilizada em estudos essencialmente qualitativos, a entrevista torna-se um instrumento de pesquisa, que precisa ser bem planejado, para se alcançar êxito com os resultados. Enfim, é necessário que a pesquisa atenda a algumas recomendações metodológicas sobre como se obter dados relevantes e confiáveis (GODOI, 2006). A entrevista semiestruturada que será voltada aos professores compreende o apêndice A e para os TAE's o apêndice B.

A entrevista não terá questões fechadas, apenas um roteiro, que aborda a temática do

estudo, com intenção de deixar o participante à vontade para tratar do assunto como considerar mais adequado. Importante frisar que a intervenção da pesquisadora, será a mínima possível para não induzir o participante às respostas, que por acaso venham ser pronunciadas por influência da pesquisadora, garantindo assim a imparcialidade da pesquisadora na condução das entrevistas.

Após as referências conceituais apresentadas e através das representações das entrevistadas, nos ampararemos na história oral temática. Justifica-se tal escolha por compreender que esse método se compromete em esclarecer o tema estudado a partir de diferentes pontos de vistas, sendo este nosso objeto de pesquisa. Mais especificamente nos deteremos à entrevista semiestruturada também conhecida como semiaberta ou semidiretiva. Dessa forma, a entrevista semiestruturada possibilita o desencadeamento, mais livre de informações, pois não se condiciona a alternativas padronizadas de respostas.

Após a coleta dos dados realizada através das entrevistas, outro fator que impacta diretamente no bom desenvolvimento da pesquisa é o processo de transcrição. É necessário captar através da fala, toda a emoção e sentimento contido em cada palavra dita. Para que isso ocorra, é importante transcrever claramente tudo que foi dito. Para Gibbs (2009 p. 28) “a transcrição especialmente de entrevistas é uma mudança de meio e isso introduz uma questão de precisão, fidelidade e interpretação.” Tal etapa exige cautela e detalhamento nas análises transcritas.

Por esse ângulo, consegue-se captar através dos discursos, toda contextualização da entrevista em uma análise de dados. “Há várias estratégias que podem ser adotadas durante o ato de transcrever. Por exemplo, é possível conseguir transcrever apenas partes da gravação e para o resto, fazer anotações, ou mesmo codificar diretamente da gravação ou anotações feitas à mão” (GIBBS, 2009 p. 31).

O ato da transcrição é uma mudança de meio e, portanto, envolve necessariamente a transformação dos dados. Há vários graus em que se pode captar o que está na gravação de áudio (ou suas anotações à mão) sendo necessário decidir o que é adequado para o propósito de seu estudo. Às vezes, um simples esboço do que foi dito já é suficiente. [...] Entretanto, a maioria dos pesquisadores interessados pelo menos na interpretação dos respondentes acerca do seu mundo precisa de mais detalhes do que isso. Eles esperam um texto transcrito que pareça um texto normal e seja uma boa representação das palavras empregadas. Isso pode parecer simples mas, mesmo assim, há decisões a serem tomadas. A fala continua muito raramente vem na forma de sentenças bem construídas (GIBBS, 2009 p.31).

Dessa maneira, é importante compreender que a estruturação da transcrição é um relevante fator para o desenvolvimento da pesquisa. Onde o uso da linguagem, os erros gramaticais presentes na fala do entrevistado são fatores que impactam no desenvolvimento

de um bom trabalho, sendo necessário conseguir captar todos esses detalhes no processo de transcrição. Diante do exposto, o autor salienta a necessidade de se conhecer os diferentes níveis de transição e qual está mais diretamente ligada aos objetivos que se esperam na pesquisa. Existindo a transcrição literal, com fala coloquial que capta somente a essência da entrevista. Gibbs (2009) esclarece essa importância a seguir:

Em alguns casos, por exemplo, se você está realizando uma análise de discurso ou uma análise de conversação, é necessária uma transcrição ainda mais detalhada. A fala natural não é apenas não gramatical (pelo menos pelas convenções escritas), mas também está repleta de outros fenômenos. As pessoas hesitam, enfatizam palavras e sílabas, sobrepõem sua fala à de outras e levantam e abaixam o volume e o tom para dar sentido ao que estão dizendo. (GIBBS, 2009, p. 33).

Assim, conhecendo os modelos de transcrições, fica mais claro e possível captar nas falas os objetivos propostos. O autor expõe que mesmo sendo um recurso demorado, monótono e cansativo o processo de transcrição é importante que seja feito pelo próprio autor da pesquisa. Enfatiza ainda que, “há vantagens em fazer sua própria transcrição” (GIBBS, 2009, p. 33). Pois isso oferece a possibilidade de já iniciar a análise dos dados. E por conhecerem o tema a ser apresentado nos relatos, não terá tantas dificuldades em transcrever, como um transcritor pago, logicamente teria.

A melhor maneira de reduzir essas falhas potenciais é ter certeza de que o transcritor entendeu o contexto e o tema que está transcrevendo e de que está acostumado com o sotaque, a cadência e o ritmo das pessoas que falam. [...] Essa é uma das maiores vantagens de realizar sua própria transcrição. Você conhecerá o contexto da entrevista e, espero, estará familiarizado com o tema. (GIBBS, 2009 p. 36).

De tal modo, é primordial estar atento a todos os processos envolvidos na transcrição para obter um resultado de sucesso. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado explicado a seguir.

2.2 Procedimentos

Para a realização da pesquisa foram tomados todos os cuidados éticos necessários para a realização da mesma, sendo solicitadas as devidas autorizações para os participantes (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE) e as instituições envolvidas (UFT/Campus Palmas e IFTO Reitoria e Campus Palmas). Submetendo-o ao Comitê de ética em Pesquisa - CEP da própria instituição pesquisada, para obtenção do parecer substanciado.

O estudo foi dividido em etapas para uma melhor organização bem como clareza na

obtenção dos resultados. A mesma foi iniciada com uma revisão bibliográfica produzida pela pesquisadora para obter subsídios teóricos necessários à pesquisa, promovendo um debate conceitual envolvendo questões relacionadas a História Oral e técnicas pesquisa. Na segunda etapa durante o período de revisão de literatura foram formalizados os documentos a serem submetidos no CEP do próprio Instituto Federal, através da Plataforma Brasil, encaminhados tanto a Reitoria da UFT, como para a Reitoria do IFTO e Direção do Campus Palmas. Após as formalizações iniciais, ocorreram visitas na instituição logo após os contatos oficiais estabelecidos.

A terceira etapa caracterizou-se pela seleção dos participantes da pesquisa, perpassando por critérios estabelecidos para organizar o grupo de participantes em potencial. Assim, definiu-se que os professores participantes deveriam ser docentes atuantes na Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFTO no Campus de Palmas que foram empossados no período de transição da ETF para IFTO assim como pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que também perpassam por esse período transitório. Em seguida realizou-se um encontro com os mesmos para apresentar a pesquisa, fazer o convite de participação e os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos e benefícios.

Após a anuência dos professores (as), pedagogos (as) e técnicos em assuntos educacionais e consentimento em participarem da respectiva pesquisa, foi exposto que na realização das entrevistas devem assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e o Termo de Aprovação da transcrição para que possam ser analisadas e inseridas na investigação. Assim, para a aplicação da entrevista foram tomados todos os cuidados éticos necessários.

A aplicação do instrumento de coleta foi agendada de acordo com o horário determinado pelos entrevistados, da qual foi organizado de acordo à preferência do(a) entrevistado(a), sendo realizada em uma sala no exato local de trabalho (IFTO) ou da Universidade Federal de Tocantins, em ambiente reservado e privativo. No momento da entrevista, foi reforçado as informações passadas na assinatura, de modo a apresentar o objetivo do estudo, procedimentos, riscos e benefícios, assim como também o caráter voluntário para participarem da entrevista individualizada.

Em sequência, foram analisados os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas e a elaboração textual dos resultados, subsidiado pelo estudo bibliográfico. Para tanto, foi usada a técnica de análise de conteúdos esclarecida por Bardin (1977) que expõe a necessidade de técnicas que auxiliem nas narrativas e que permitam categorizar os

materiais coletados. Definindo que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

O que necessita categorizar o material colhido, permitindo fazer um recorte temporal das narrativas bem como analisar de maneira intensa e de forma qualitativa. Assim, as entrevistas foram conduzidas de forma dialógica, o que possibilitou uma interação entre a entrevistadora e os entrevistados, com o objetivo de sistematizar as informações. Foi realizado através do Caderno de Campo uma organização dos dados (nome do entrevistado, data e hora, local, numeração das entrevistas), com o intuito de auxiliar o pesquisador nas transcrições.

2.3 O Percurso Das Entrevistas

No período entre novembro de 2019 a março de 2020 foram realizadas todas as entrevistas, ocorrendo em sua grande maioria no próprio Campus Palmas. Acontecendo nos ambientes em que os profissionais se sentiam confortáveis para expor suas narrativas, desde as salas de aulas, laboratórios, coordenações de cursos, bibliotecas, coordenação pedagógica e sala de professores. Apenas um dos professores entrevistados como já foi mencionado, solicitou que sua entrevista fosse realizada em sua residência, devido estar em fase final do seu mestrado.

Os entrevistados se mostraram muitos dispostos a colaborar com a pesquisa, tendo alguns enfatizando a importância da pesquisa para o meio acadêmico e principalmente para a instituição, por se tratar da história do campus e de seus profissionais. O que contribuiu imensamente para a riqueza dos relatos, através dos detalhes e informações coletadas em suas narrativas.

Cabe aqui ressaltar que a priori foram definidos um total de 10% dos professores seriam entrevistados, sendo que atualmente o campus possui 234 professores efetivos. Contudo muitos que se dispuseram não se enquadravam nos critérios estabelecidos. Dessa forma, apenas dois professores se dispuseram a dar entrevistas, mas no horário e data determinados não compareceram. Em relação aos Taes, uma não se dispôs alegando que não teria tempo disponível para a realização do encontro. Quanto ao grupo de entrevistados, todos que se enquadravam nos critérios previamente estipulados aceitaram participar da pesquisa.

Vale enfatizar que, todas as entrevistas só ocorreram após a leitura e assinatura do

TCLE, esclarecendo os objetivos da pesquisa assim como todas as dúvidas acerca dos direitos cujas garantias éticas, foram asseguradas aos participantes antes do início da gravação. Todos os procedimentos para início das entrevistas seguiram o que enfatizam Meihy (2002), e Alberti (2013), que elucidam que antes da assinatura do termo o depoente tem que compreender do que se trata, estando ciente de todas as etapas presentes em sua narrativa bem como seus direitos assegurados no TCLE.

Assim, só após a anuência dos mesmos foram colhidas as assinaturas tanto dos depoentes quanto da entrevistadora, tendo uma das vias entregue a ambas as partes. As entrevistas ocorreram de maneira espontânea com todos os entrevistados, não tendo sido estabelecido tempo para sua realização, o que permitiu relatos com duração de 120 minutos, o que possibilitou uma narrativa rica em detalhes e relatos memoráveis.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS INTERFACES

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”
Antônio Nóvoa

O capítulo busca evidenciar a trajetória do professor desde o processo de formação inicial à formação continuada, elencando os processos percorridos ao longo do seu fazer docente. Para Libâneo, (2011) a globalização da sociedade traz consigo, novas exigências aos professores, tendo em vista que a intensificação massiva da tecnologia e a busca do conhecimento propicia um nível de informação jamais visto. Contudo, nessa conjuntura a má qualidade da oferta da escolarização acaba sendo um fator excludente, pois é de suma importância inserir no currículo acadêmico dos professores em formação, novas metodologias de ensino.

Dessa forma, é necessária uma nova relação entre escola e sociedade, informação e conhecimento bem como o trabalho do professor. O autor enfatiza, que diante dessa nova demanda e da complexidade de saberes envolvidos na formação profissional (inicial e continuada) é cogente uma formação teórica mais aprofundada. Pois, é necessário ser reflexiva, capaz de desenvolver “as exigências da profissão, os propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além da indispensável correções nos salários e de exercício profissional”. Para o autor:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas. [...] Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação. (LIBÂNEO, 2011, p.77, 78).

De acordo com a LDB (1996) em seu artigo 32, a escola assim como os professores, são os responsáveis por desenvolver a capacidade de aprender significativamente, o que possibilita aprender a aprender, ser crítico e intervir na realidade. Tornando possível explorar objetos e estabelecer o reconhecimento de acontecimentos e situações. Diante do exposto, para que isso ocorra entende-se que o professor esteja em constante formação, ampliando seu conhecimento para assim mediar à construção de saberes.

A mediação pedagógica, portanto não é uma via de mão única. Ela exige um olhar que reconheça os limites de seu modelo mental e, a partir dessa consciência, estabeleça uma atitude de conversação e de diálogo para que o sujeito/aluno possa expandir suas múltiplas dimensões e ousar ir além do programado. (...) Apesar de ter uma visão mais

sistêmica do processo, o professor ainda é um ser inacabado e, assim, também está em processo de aprendizagem e de descoberta de si mesmo. (NETO, 2018 p. 167, 168).

Para Neto (2018), a mediação do conhecimento, não é um processo simples e unidirecional, pois exige do educador uma visão ampla dos seus limites assim como dos alunos. Sendo assim, o professor necessita estar atento aos limites e possibilidades dele e do outro, para que esta interação ocorra de forma enriquecedora, na qual os dois sujeitos estão em processo constante de aprendizagem. Como já mencionado, entende-se que o professor deve estar em constante formação, buscando sempre por conhecimento.

Em seu artigo 61 a LDB (1996), ressalta que a formação docente se dá pela formação inicial e continuada, percebendo que ambas são essenciais para o bom desempenho do trabalho do professor. Nesse sentido, entende-se que a teoria e a prática devem estar em consonância com o Projeto Pedagógico da instituição, embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, subsidiando conteúdos que deverão ser usados e desenvolvidos nas formações docentes.

Por fim, vale lembrar que a formação docente supõe duas vertentes: formação inicial e a formação continuada. Na educação não existe uma sem a outra, embora os sistemas de ensino confundam, propositalmente, a formação continuada com cursos de treinamento. Treinar educador é fazer pouco caso da educação. (CARNEIRO, 2015 p.647)

Portanto, a formação docente perpassa por um percurso de viés profissional, social e pessoal. Levando em consideração o caminho trilhado desde a educação básica, a formação acadêmica escolhida, bem como a continuidade na carreira enquanto profissional da educação de maneira contínua.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Ao adentrarmos na área de formação docente, formação do professor, é relevante se fazer um pequeno delinear histórico dos processos formativos, bem como as diretrizes políticas brasileiras voltadas para formação inicial docente. O que ocorre nessa subseção.

3.1.1 Política de Formação Inicial Docente no Brasil

A formação inicial docente no Brasil é ampla e diante disso, foi necessário fazermos um recorte temporal a partir da terceira LDB, de 1996. Focalizando nas reformas educacionais oriundas da Lei nº 9.394/96 LDB, Lei nº 9424/96 FUNDEF e Lei 10.172/2001 que estabelece

o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica nº 118/08 conjuntamente com Decreto nº 6.755/09, e a Resolução nº 53/13 FNDE.

A LBD de 1996, já estabelecia a exigência da formação superior para atuar na Educação Básica, tornando a formação mínima exigida e sendo meta para educação. Para entender esse processo, é necessário voltarmos para década de 1970 a partir da Lei nº 5.692/70 que tratava acerca das diretrizes para o 1º e 2º grau (terminologia até então não usada) que exigiu assim a Habilitação Específica do Magistério entre os anos de 1970 a 1990. A mesma exigia em seu capítulo V, especificamente no Art. 30 uma política de formação de professores, fixando três esquemas de formação mínima para o exercício de Magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
- § 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores. (BRASIL, 1971)

Essa nova estrutura, estabelecia que os professores deveriam ter essa formação mínima para lecionar e que suas formações, como definia o artigo 31 poderiam ser feitas em estabelecimentos autorizados por lei. Tal estrutura, acabou com as Escolas Normais que habilitava os professores para lecionarem do nível primário ao nível ginásial e colegial.

Assim, o então Parecer nº 349/72 estabelecia a habilitação do Magistério em duas modalidades: a primeira compreendendo 2.2000 horas com duração de três anos, habilitando o professor a lecionar até a 4ª série, e a segunda habilitação compreendia 2.900 horas, o que equivalia a 4 anos podendo o professor dar aulas até a 6ª série.

De acordo com Macedo e Santos (2008), o curso de Magistério teve sua organização curricular fixada pelos pareceres: 45/72² e 349/72 estabelecendo um problema quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Pois, logo o curso não dava subsídios por não fazer aprofundamentos nos conteúdos essenciais ao trabalho do professor.

O curso de Magistério foi descaracterizado ao ser considerado como uma habilitação profissional, a formação ficava a desejar quanto aos aspectos qualitativos, pois a

² Parecer elaborado pelo CFE – Conselho Federal de Educação, que Fixava os requisitos mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no Ensino de 2º Grau.

política educacional era desarticulada, os cursos de 3º grau de Pedagogia e licenciaturas que habilitavam os professores para atuar no 2º grau, geralmente não tinham nenhuma vinculação com o 2º e o 1º grau, o que dificultava a função desses professores de ensinar conteúdos que estivessem de acordo com a realidade do ensino de 1º grau. A desarticulação da política educacional atendia aos interesses governistas quanto ao tipo de formação desejada, pois a formação deficiente no 3º e 2º graus repercutiria em uma formação deficiente dos alunos de 1º grau, como se pretendia. (MACEDO; SANTOS, 2008, p. 02)

Nos anos seguintes, as mudanças econômicas que vinham ocorrendo em todo mundo e que diretamente influenciavam o Brasil, foram responsáveis também por uma reformulação na área educacional. Exigiram cada vez mais formação inicial capaz de compor profissionais capazes de desenvolver suas atividades docentes com maestria. De acordo com Imbernon (2011), foi nos anos de 1970 que teve início a formação continuada no Brasil, mas ainda com uma visão bem tradicional e engessada com “cursos de reciclagem” ofertados pelos sistemas nas modalidades de treinamento. A década de 1980 refletiu bastante a de 1970, no que diz respeito às políticas voltadas à educação. Havendo mudanças expressivas com a aprovação da CF de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”³, que em seu artigo 206 expressa a necessidade de se pensar na formação e valorização do profissional da educação, em particular o professor como mostra a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (CF, 1988).

A Constituição foi um dos primeiros documentos oficiais preocupados com a formação docente, englobando fatores que impactam diretamente no fazer do professor, como o piso salarial, assim como a criação de planos e cargos de carreira especificamente para o professor, em todas as esferas. Contudo, alguns autores falam da fragilidade que a profissionalização docente ainda é tratada no Brasil, algo considerado histórico por eles.

Em que pese a Constituição Federal de 1988 ser considerada uma Constituição Cidadã, por assegurar avanços importantes em Direitos Sociais, em termos de reconhecimento e promoção do profissionalismo dos educadores no Brasil, ainda revela a fragilidade histórica de nossas legislações. [...]Ele revela uma característica central na Constituição, que é marca histórica nas demais legislações, referência direta aos “profissionais do ensino”, o que supõe as funções docentes e correlatas. As marcas de uma legislação frágil e de ações descentralizadas ou carentes de regulamentação apenas cederam espaço para legislações mais concretas na

³ Recebeu esse nome devido ter sido a primeira Constituição, ter sido criada logo após um período longo de ditadura militar, que retirava todos os direitos dos cidadãos. A mesma recebeu emendas populares para sua construção, e garantiu por os direitos até então não existentes como a Licença maternidade, e o direito à educação, assim como tornando crime inafiançável todo e qualquer tipo de tortura, entre outras ações que caracterizavam-na como cidadã.

formulação de políticas de valorização dos profissionais da educação básica[...]”.
(FERREIRA, 2016, p.193).

Mesmo com as falhas apontadas anteriormente, foi a partir da Constituição de 1988 que as primeiras mudanças em relação à valorização e construção de uma formação docente começaram a se concretizar. A criação de uma lei voltada especificamente para educação, ampliou as políticas de formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei em seu título VI, estabelecia em seus artigos 61º ao 67º, diretrizes para formação dos profissionais da educação, em especial dos professores para atuação em todas as etapas e modalidades de ensino. Garantido que as esferas deveriam promover em regime colaborativo formações e capacitações em cunho inicial e contínuo, como descrito no Art. 62º.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996).

Outro fator de grande relevância para a formação do professor é definido nesse mesmo artigo, que enfatiza que a formação mínima para o exercício docente na educação básica seria a formação superior, sendo ela licenciatura ou graduação plena. Já no Art. 63, expressa que as formações iniciais serão mantidas pelos institutos superiores, que se incumbiriam de criar “cursos formadores de profissionais da educação básica [...] programas de formação pedagógica para portadores de diploma de nível superior, que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais da educação” (BRASIL, 1996).

Ainda assim, estabeleceriam carga horária mínima de formações, como normativas para o exercício docente na educação superior, através da obtenção de diplomas de mestrado e doutorado. Como preconiza a Lei, todos os sistemas de ensino têm por comprometimento promover a valorização de todos os profissionais da educação, propiciando aos professores planos de carreiras que o permitam o aperfeiçoamento contínuo, carga horária reservada ao planejamento, capacitação e estudos dentro da própria carga horária laboral. Isto posto, permitiria e garantiria que o profissional professor se capacitasse continuamente ao longo da sua trajetória profissional. Ao longo dos anos, vem sofrendo diversas alterações em seus capítulos⁴ dando ênfase aos profissionais da educação.

⁴ As principais Leis que modificaram a versão original da LDB, acerca da formação docente são: Lei nº

Assim como houve críticas à Constituição no que diz respeito aos aspectos voltados para educação, a LDB também não é uma legislação que escapou da criticidade de autores que discorrem que a mesma não reflete na totalidade os interesses sociais de uma educação pública e de qualidade, assim como os aspectos voltados para a formação docente.

Após 13 anos da sua promulgação, através dessa alteração legislativa, por exemplo, mais uma vez a LDB ratifica sua intenção de fragmentar a formação do professor para a educação básica. Sobre a fragmentação da formação docente para a educação básica, importa ressaltarmos que há outros problemas envolvidos, os quais inclusive, relacionados com o prestígio que o professor, caracterizado por sua profissão, goza junto à sociedade. Apesar da Lei 12.014/09 ter acrescentado aos fundamentos da formação dos profissionais da educação o quesito da “solida formação básica, é importante lembrarmos que o próprio inciso I do Parágrafo Único do art. 61 já menciona associado às questões de competências.

A competência nas diretrizes da LDB está vinculada a uma visão pragmática, que considera somente o conhecimento útil, isto é, o saber fazer prático e, por separar o eu profissional do eu pessoal, pode levar os professores a uma crise de identidade. Essa concepção vem sendo fortemente criticada por sua contribuição à fragmentação do conhecimento e a uma visão produtivista, a qual vê a educação como bem de produção para o desenvolvimento econômico do país. (PINHEIRO, 2018 p. 62).

Tais afirmações, referem-se as mudanças realizadas pela Lei nº 12.014/09 além das demais alterações feitas por outras leis. Após a criação da LBD, a Lei nº 9.424/96 que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado com o objetivo de manter um fundo de 60% para educação e desses, 15% para o Ensino Fundamental. Com isso, a partir da soma de um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública objetivando o seu financiamento. Cada estado e o Distrito Federal possuem um fundo, totalizando 27, tendo cada instituição de ensino direito a uma parcela dos recursos de acordo com o número de alunos que possuírem. (BRASIL, 1996). Contudo o mesmo só foi implantado em nível nacional pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, mas passou a vigorar em janeiro de 1998 até 2006. O Fundef, posteriormente foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando o atendimento à toda Educação Básica, o que inclui também as creches, estando desde 2007 em vigor

De acordo com o Decreto 2.264/97 os recursos do Fundef podem ser aplicados também para a formação de professores, onde se destina no mínimo, 60% para remuneração de professores em exercícios e os outros 40% podendo ser destinados para capacitações e formação inicial e continuada dos professores. A [Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001](#)

12.014/09 que trata a respeito das categorias de trabalhadores que são profissionais da educação, a Lei 12.056/09 que modifica o artigo 62 da LDB e a Lei nº 11.301/06. Que introduziu o § 2 no artigo 67.

(BRASIL, 2001), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, foi criado ainda em 1996, contudo, entrou em vigor apenas em 2001. Sendo este um dos principais documentos que tratam acerca da formação e valorização dos professores. O PNE possuía 295 metas, já em seu artigo 1º dizia que teria validade de 10 anos, ou seja, até 2010 e que a cada década deveria ser reformulada as metas e estratégias, em prol de uma educação igualitária e de qualidade tanto para os profissionais de educação quanto para os alunos.

Nesse sentido, estando descrito já no início em “OBJETIVOS E PRIORIDADES” afirmando que: é necessária a valorização dos profissionais da educação, dando ênfase na formação dos professores, para o desenvolvimento não só do profissional professor, mas também dos alunos.

Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno com piso salarial e carreira de magistério (PNE, 2001).

Nessa mesma ordem de reflexão, outros fatores importantes do Plano no que diz respeito acerca da formação docente estão descritos nos artigos: Art. 5º “Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil. Nos Objetivos e Metas. 5 assegurar em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo inclusive oportunidades de formação nesse nível de ensino para aqueles que não a possuem; Art. 21º Garantir, nas instituições de educação superior a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior. Dessa forma, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional. Mais precisamente no artigo 10 da parte específica intitulada de Formação de Professores e Valorização do Magistério diz em seu início que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada. (BRASIL, PNE, 2001).

Constituindo assim como as principais preocupações do PNE, a formação do professor, desde sua formação inicial à formação continuada, logo pois, o próprio documento afirmava que não se pode pensar em melhorias para educação. Assim, se não levar em

consideração os fatores relacionados à valorização do professor. Como sua formação, o plano de cargos e carreiras que esteja inserido, além de um piso salarial que propicie uma qualidade de vida, além de fatores externos como a valorização social do seu trabalho. Contudo, o primeiro PNE recebeu censuras por não ter nenhuma penalidade aqueles que não cumprissem as metas estabelecidas. O mesmo teve sua segunda etapa de 2011 a 2020, elaborado ainda em 2010 pela Lei nº 13.005/14, com 20 metas diversas para a próxima década. A terceira etapa esta prevista para ocorrer 2014-2024, o plano enfatizava em seu diagnóstico que:

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática [...] Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. (PNE, 2001).

Assim, o plano veio com objetivo de desenvolver a educação a partir do regime de colaboração entre os municípios, estados, distrito federal e a União. Visando melhorias eficazes para uma educação de qualidade através de diretrizes, estratégias e metas. Caracterizando com uma das principais leis que fomentam a formação inicial e continuada docente. O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, chamado de Parfor, (BRASIL, 2008) com Ofício Circular de nº 118/08 e em seguida pelo Decreto nº 6.755/2009, foi criado com o objetivo de trabalhar em regime de colaboração entre os entes federados visando a formação dos professores da educação básica.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (Ipes) e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados. A partir de 2007, com a adesão ao PDE, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), oportunidade em que refletiram suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando a assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica. (BRASIL, 2008).

O que se pode observar pelas concepções, é que o Plano teve mudanças significativas a partir de 2009 com a aprovação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009. Esse plano estabelecia a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica, que tratava acerca da formação inicial e continuada dos professores em sala de aula sem formação ou uma formação diferente da que leciona. De acordo com o MEC o Parfor tem como objetivo:

Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Já o educador com graduação em área diferente daquela em que leciona precisa estar há pelo menos três anos na rede pública para fazer a segunda licenciatura. Esse curso tem carga horária de 800 horas a 1.400 horas e duração entre dois anos e dois anos e meio. O Parfor também oferece formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, no exercício da docência nas redes públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano. (MEC, 2020).

O Parfor (BRASIL, 2008) oferta cursos nas instituições de ensino superior e o custeio são realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Já as secretarias estaduais de educação, são responsáveis pelo suporte de material, hospedagem, transporte e locomoção. Focado nos seguintes cursos: a) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial; b) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância - Universidade Aberta do Brasil (UAB); c) cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; d) cursos presenciais especiais de segunda licenciatura e; e) cursos especiais de formação pedagógica oferecidos pelo Ipes. (MEC, 2009).

Isto posto, torna-se o maior programa de formação de professores, tendo a cada ano um número maior de vagas para primeira graduação, quanto para segunda. Alcançando todas as regiões do país e possibilitando aos professores acesso ao ensino superior. A última política pública voltada para a formação docente aqui explanado, consiste na Resolução nº 53 de 9 de dezembro de 2013 que trata sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e que estabelecia que as diretrizes e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos coordenadores gerais dos Comitês Gestores Institucionais de Formação Inicial e Continuada. (MEC, 2003).

Utilizando-se de inúmeras leis para se embasar, como a LDB, o PDE, PNE, entre outros, o FNDE surgiu com o intuito de subsidiar a formação docente nas Universidades Públicas e nos Institutos Federais de Educação.

Essas legislações aqui apresentadas, refletem as principais políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores com vista a melhoria na qualificação docente e conseqüentemente no desenvolvimento dos alunos. Nessa conjuntura, é essencial

expormos as principais características de cada formação em nosso país.

3.1.1.1 Os primeiros passos da formação docente

Imbernón (2011), caracteriza quatro categorias/tipologias na profissão de professor: a primeira o professor como trabalhador, aquele que faz parte de um sistema hierárquico na escola, onde a gestão realizada pelo diretor é o que dita o quê, quando e como o professor deve ensinar; a segunda denominando-os de professores artesãos é voltada para seleção e estratégias de ensino em detrimento da teoria e reflexão; o terceiro é o professor artista que faz uso da sua criatividade para ampliar seu trabalho pedagógico, tendo assim uma maior autonomia docente; a quarta e última definição é acerca do professor profissional que desenvolve sua atividade docente fazendo sempre uma reflexão de sua prática pedagógica em detrimento das reais necessidades dos discentes, sendo também responsáveis pela elaboração do currículo a qual trabalha em sala de aula. Ressaltando que “[...] o processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41)

De encontro ao mencionado, a ANFOPE (1996, p. 21), definia que é na formação inicial, no curso de graduação o responsável por preparar o profissional da educação para a atividade docente, que se deve garantir um preparo específico capaz de habilitar o estudante a conduzir seu trabalho pedagógico. Sendo assim, o profissional necessita ser preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado. Nesse sentido, Flores (2010) também expunha que a formação do profissional professor inicia desde a escolha pela trajetória docente e que estes estão envoltos em um conjunto de concepções acerca do que é ser professor e sobre o trabalho pedagógico, enfatizando que:

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes. (FLORES, 2010, p. 184).

Diante disso, a autora explicita a real importância que os professores em formação “desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a

sua própria prática, o que constitui um desafio para os formadores de professores” (FLORES, 2010, p. 185). Com vista a valorização da prática como fonte de aprendizagem com intuito de que os professores em formação consigam refletir sobre o processo de tornar-se professor.

Gallert e Tacca (2012) expunham que a formação do professor é um processo permanente, desde os aspectos que levaram a escolha pela docência, a construção da identidade do professor e complexidade do fazer pedagógico.

Ao abordar a questão da formação de professores frequentemente relacionamos o assunto com a formação inicial, que acontece na graduação, com a continuada, que ocorre em momentos específicos de estudos e reflexões junto à comunidade acadêmica, ou com a formação em serviço, vivenciada no contexto escolar. Na abordagem desse trabalho propomos uma discussão em outra em outra perspectiva, destacando que tal processo perpassa pela compreensão desses profissionais como sujeitos que se constituem a partir da sua subjetividade. (GALLERT; TACCA, p. 15, 2012).

De tal modo, a construção dessa identidade docente ocorre desde suas primeiras experiências de formação e prática docente, Pimenta e Lima (2018 p. 98) enfatizam que:

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com professores, nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas nos revela.

Nesses dizeres, as autoras enfatizam que o estágio faz parte da construção da identidade profissional docente, sendo uma das etapas essenciais na formação inicial do professor. Sendo o estágio a porta de entrada para a vida e prática docente, tornando-se uma experiência mais abrangente acerca da formação docente. Nessa conjuntura, o estágio é visto como o campo de conhecimento que traz consigo o “eixo curricular central nos cursos de formação de professores, e possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 61). Afirmam que:

Os estudos sobre a profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimento trabalhos no estágio por meio de procedimento de pesquisa, que tenha por objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e as análises de práticas pedagógicas que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino. (PIMENTA e LIMA, 2018, p.61)

Sendo apresentadas pelas autoras as inúmeras relevâncias que os estágios possuem no processo de formação docente, onde o estágio surge como um campo do conhecimento que supera a visão tradicional que o reduz a atividade prática instrumental. Apresentando aspectos indispensáveis a construção do profissional docente no que se refere ao constructo da identidade profissional, dos saberes, do processo educativo e da postura diante da realidade educacional. As mesmas enfatizam também que “é importante ainda considerar os aspectos subjetivos da profissão, que dizem da identificação e da adesão dos sujeitos a ela, para que os candidatos a essa profissão digam, para si, que querem ser professores”. (PIMENTA; LIMA, 2018 p. 63).

Assim, como Pimenta e Lima (2018), Gallert; Tacca e Tardif (2002) também afirmam que o estágio supervisionado é uma das principais etapas no processo de formação inicial. A Lei nº 6.494/77 que caracteriza o estágio supervisionado como estágio curricular, enfatizando que está diretamente ligado com prática escolar do futuro docente, e destacando a sua obrigatoriedade.

Nessa perspectiva, programas como o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação Científica - PIBID (MEC, 2010), criado no ano de 2008 pelo Decreto nº 7.219/2010 e Residência Pedagógica através do Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 (MEC, 2018), que fazem parte da Política Nacional de Formação de Professores, são auxiliares no processo de formação inicial docente. De tal modo, para Locatelli; Castro e Passos (2014) professores e coordenadores do respectivo programa em suas universidades, destacam que o PIBID impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem e formação docente, pois:

A proposta de formação, possibilitada pelo PIBID, reúne vários aspectos interessantes para se estabelecer um novo paradigma de investimento nas licenciaturas. A dedicação do estudante e sua permanência no curso, garantidos pela bolsa; a exigência de um adequado desempenho acadêmico e a possibilidade de articulação entre teoria e prática, são alguns dos aspectos que permitem perceber um importante diferencial no que está posto para formação de professores no Brasil através do PIBID. (LOCATELLI; CASTRO; PASSOS, 2014, p. 12)

Tendo assim, a premissa em contribuir para a valorização do magistério, assim como incentivar a formação docente, permitindo aos bolsistas e coordenadores elevarem a qualidade dos que fazem parte do processo de formação inicial do licenciando. Dessa forma, o possibilitando um contato direto com a docência, com a pesquisa e também com a extensão, antes do estágio e em todo o período de graduação.

Assim, tais programas estimulam a permanência e aspiração pela profissão de professor ao longo da formação Inicial e nesse sentido, Nóvoa (2005 p. 25) afirmava que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa conjuntura, a formação inicial do futuro professor perpassa por etapas essenciais para sua formação como professor, elevando o nível de conhecimento acerca do papel docente durante a formação de forma que consigam refletir sua prática.

3.2 Formação Continuada

Para compreendermos o que se entende de formação continuada é necessário de antemão, envolver o processo de ensino e aprendizagem que por sua vez concebe uma série de saberes, habilidades e competências que se forma entre alunos e professores. Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita o desenvolvimento do profissional reflexivo e ativo no processo de aprendizagem. Destaca-se:

A formação continuada considera os saberes docentes como forma de interação entre instituição escolar, professor e aluno. O saber está relacionado com a pessoa, a identidade, a experiência de vida e a história profissional. É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que fazem, pensam e dizem nos espaços de trabalho cotidiano. (SANTOS; ROCHA, 2016 p. 292)

Os autores explicitam ainda que trabalho pedagógico requer que os professores estejam em permanente exercício de formação, em função da complexidade do próprio fazer pedagógico bem como das mudanças que ocorrem no meio sociocultural. Nóvoa (1992) afirma que não existe qualidade no ensino, sem uma adequada formação dos professores, nesse sentido, um professor, uma professora que não observe a importância de uma permanente qualificação estará condenada ao fracasso diante dos seus objetivos. Ademais, a formação continuada se faz necessária na construção de novas práticas pedagógicas assentadas em saberes significativos em função social a qual está inserida a instituição e sua comunidade estudantil.

Assim, tanto para Nóvoa (1992) quanto para Perrenoud (2002), a formação inicial, o início do trabalho docente, os motivos que o levaram a ser professor, e toda trajetória traçada para alcançar a efetivação da mesma, e todos os aspectos que caracterizam a trajetória docente, são fundamentais no processo de formação enquanto professor. As mudanças

constantes no cenário educacional, as novas demandas impostas nos ambientes de trabalho estabelecem que novas estratégias de trabalho sejam desenvolvidas que por sua vez necessitam de uma formação capaz de propiciar ao professor, habilidades, especificidades, competências e condições que contribuam para o bom desenvolvimento do seu trabalho docente. Dessa forma, evita-se que a mesma seja confundida como mera reciclagem ou treinamento sem embasamentos pedagógicos que assegurem bases científicas. Nesse sentido, entende-se que a formação do professor compreende diferentes aspectos, compartilhando os apontamentos:

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma, correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – “os saberes de experiência” - por meio da acumulação ou da formação de novos esquemas de ação que enriquecem ou modificam. (PERRENOUD, 2002, p. 19)

Diante disto, é necessário entender que o trabalho do professor perpassa por inúmeras exigências ao longo do seu percurso de estruturação, e cada vez mais são cobradas competências que não lhe foram passadas em sua formação inicial. Nessa perspectiva, cabe a estas formações evidenciarem a criticidade do professor dentro da sala de aula. Assim, a formação continuada no exercício da profissão de professor é fundamental na construção de novas práticas pedagógicas assentadas em objetivos que priorizem o aprendizado do aluno em função da complexidade da realidade social na qual o próprio está inserido.

Nessa mesma ordem de reflexão, Perrenoud (2002) destaca que os cursos de formações iniciais estão baseados em uma visão prescritiva da profissão do que de fato uma análise precisa de sua realidade. Logo, para alcançar transformações e evoluções, é indispensável descrever e compreender as condições e as limitações do trabalho real do professor, nesse sentido se faz necessário uma formação contínua e que seja além dos saberes escolares, docentes oriundos da formação inicial.

Tardif (2011), nessa mesma linha assegura que não basta estabelecer currículos, um magnífico referencial, para que a formação amplie competências capazes de desenvolver uma prática reflexiva e intervir no trabalho docente considerando a riqueza teórica, bem como a experiência prática dos profissionais da educação.

Os saberes de um professor são a realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc; e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. “Como se pode então, pensar essa articulação entre o que sabe um ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à? A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o sócia, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fio condutores (TARDIF, 2011p.16).

Trivelato (2003), relata que os cursos de formação de professores, em programas de formação continuada, não devem ser visto ou acontecerem como meras receitas prontas. No que tange as atividades realizadas, dentro de uma perspectiva de modelos prontos, roteiros e atividades como formula mágica para os problemas da sala de aula, pois, nenhuma instituição é homogênea ou igual a outra.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experiências. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes (TARDIF, 2011 p.36).

Segundo o autor, é imprescindível pensar essa formação como um processo de aprendizagem do professor que sabe refletir e intervir em sua realidade, e não como uma formação meramente voltada para a construção e reconstrução dos conhecimentos dos professores. Sendo a formação continuada a possibilidade de o professor ampliar seu conhecimento acerca do seu conteúdo, da sua didática e postura profissional revendo nesta formação o que de fato é essencial para seu fazer pedagógico.

Assim, o desafio que se coloca é formular e propor sequências didáticas que sirvam, simultaneamente, para o processo de aprendizagem do professor como uma possível sugestão de processo que ele possa desenvolver com seus alunos. Atividades que, por fugirem do modelo de reprodução e transmissão de conteúdos, promovam a aprendizagem significativa do professor, tanto das questões conceituais envolvidas como a da metodologia de ensino empregada. Dessa forma, com uma compreensão ampliada dos aspectos conceituais específicos, o professor pode construir uma postura mais autônoma em relação à seleção de conteúdos. E, se o que ele vivenciou como aprendiz em uma sequência didática demonstrou-se efetivo e relevante, aumenta seu repertório metodológico e sua possibilidade de escolher adequadamente seus procedimentos de ensino (TRIVELATO, 2003, p.64).

Cada vez mais são cobradas competências que não lhe foram passadas em sua formação inicial, diante disso, cabe a estas formações trazerem à tona a criticidade do professor dentro da sala de aula. Nesse aspecto Perrenoud (2002), destaca que os cursos de

formações iniciais estão baseados em uma visão prescritiva do professor do que de fato uma análise precisa de sua realidade, logo, para alcançar transformações e evoluções, é indispensável descrever e compreender as condições e as limitações do trabalho real do professor.

Tardif (2011), mostra também que dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento de campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício docente que legitime esse saber no espaço da prática. Acredita-se que, as instituições de ensino acabam por incorporar certas práticas de sala de aula com tanta ênfase, que podem estar interferindo na prática dos próprios professores que formam. Para ele, o discurso científico é tão lógico e coerente que fica difícil entender como alguns estudantes não aprendem ou têm dúvidas referentes ao conteúdo.

De encontro ao mencionado, compreende-se que a formação do professor ocorre em ambientes escolares e não escolares, em uma perspectiva de que esteja relacionada as atividades formativas desenvolvidas pelo professor, sendo esta condição fundamental para o seu desenvolvimento e aprimoramento de suas competências e habilidades enquanto profissional. Para Tardif (2012), os saberes docentes oriundos da profissão do professor, não podem ser separados de outras dimensões de ensino, bem como da sua história, sua realidade, da sua situação dentro da escola/ da instituição e da própria sociedade.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relaciona-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e as identidades deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012 p. 11).

Nesse sentido, Neto (2018) enfatiza que é necessário diante o exposto, haver uma mediação pedagógica, que contribua e reconheça a necessidade de dialogar com os saberes, construindo assim um profissional que desenvolva suas múltiplas dimensões e vá além do que se é programado. Para Carneiro (2015) e Nóvoa (1992), a formação continuada do professor não deve ser pensada como mera acumulação de cursos, de certificados e muito menos de só técnicas, pois é um processo construtivo e contínuo que vai muito além de processos engessados ou meros treinamentos, principiando na formação inicial e perpetuando em toda a trajetória docente.

Nóvoa (1992) traz a necessidade de se pensar em uma formação capaz de permitir ao educador melhorias constantes de seu fazer pedagógico e prática educativa, expondo que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). E que é parte essencial dessa formação, interagindo os aspectos pessoais e profissionais para que a mesma tenha êxito. Carneiro traz-nos a seguinte afirmação:

Por fim, vale lembrar que a formação docente supõe duas vertentes: formação inicial e a formação continuada. Na educação não existe uma sem a outra, embora os sistemas de ensino confundam, propositalmente, a formação continuada com cursos de treinamento. Treinar educador é fazer pouco caso da educação. (CARNEIRO, 2015 p. 647).

Assim, o desenvolvimento de práticas reflexivas é necessário para que permitam ao professor tomar ciência do seu papel de educador e sua identidade profissional, por meio de uma construção pessoal e profissional. Dessa forma, tais mudanças não dependem somente das constâncias em cursos de capacitação, mas da formação de uma identidade enquanto profissional da educação por meio de um processo permanente que aperfeiçoe os saberes tão necessários à docência.

Por fim, o que se deve esperar de uma formação continuada é que permita a reflexão da prática pedagógica que conjecturará com sua atuação profissional, tendo em foco as limitações individuais e coletivas. Nesse sentido, se faz necessário uma formação contínua e que seja além dos saberes escolares, docentes oriundos da formação inicial. Observa-se que é imprescindível pensar essa formação como um processo contínuo de aprendizagem do professor, assim como intervir em sua realidade e não como uma formação meramente voltada para a construção e reconstrução dos conhecimentos dos professores.

3.2.1 O Trabalho e a construção da trajetória do professor

O processo construtivo da trajetória docente enquanto profissional de ensino, impacta na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do ensino. Não há como pensar um ensino de qualidade sem considerar a garantia da formação continuada do professor.

A formação do professor está presente em todas as abordagens do fenômeno

educacional e, em todas elas, evidencia-se o papel cada vez mais importante do docente no processo educativo, exigindo deste profissional competência, dedicação e motivação. É preciso considerar que a qualificação docente esta relacionada à valorização profissional e que se torna cada vez mais presente a necessidade de criar as condições de trabalho de acordo com a importância de seu trabalho na sociedade contemporânea. (SONNEVILLE e JESUS, p. 297, 2009)

Isto posto, na forma em que se pode realizar e/ou desenvolver o trabalho docente, certamente, a carreira profissional terá efeitos nas condições de vida, profissionalização do professor e nos resultados da aprendizagem dos alunos. Assim, a trajetória docente pode ser compreendida como um processo socializador para obtenção das competências e o desenvolvimento de habilidades do profissional professor, no âmbito dos direitos e da estruturação profissional. Entende-se nessa perspectiva, que a carreira docente numa sociedade estruturada em classes sociais sob o capitalismo, pode ser compreendida como um importante fator no processo socializador para o desenvolvimento das competências e habilidades do professor num ambiente de inúmeros conflitos e interesses, Martins (2011, p. 82) afirma que:

O uso coloquial do termo carreira é muito frequente no dia a dia das pessoas, não apenas no mundo corporativo, e agrega diversos significados, dificultando a sua definição. Assim a nossa primeira preocupação é que não tratemos a carreira como algo que dependa só da vontade ou da opinião do indivíduo, mas que está sujeita ao contexto cultural, social, político e econômico de um determinado local, região, país e da própria categoria profissional.

O fragmento disposto evidencia, que a partir dos anos de 1990 surgiram inúmeras definições e conceituações para carreira e ou trajetória profissional, com foco em seu desenvolvimento e nas dimensões da qualidade de vida e do processo de busca profissional integrando tais definições e conceitos a diversos processos. Assim, vejamos o que o autor afirma:

[...] endossamos o entendimento de que falar de carreira nos tempos atuais significa vê-la de forma integrada. Significa também que a carreira não é determinada *a priori*, é algo a ser construído socialmente, sugerindo um papel mais ativo do trabalhador no decorrer do processo (MARTINS, 2011, p.65).

Nesse sentido, a mesma vai assumindo um papel de integração entre o desenvolvimento pessoal e profissional tendo como foco o indivíduo. A discussão acerca do percurso profissional amplia-se, pois não se restringe somente as organizações. O autor enfatiza que a carreira em seu conceito teórico está diretamente ligada a fatores políticos, culturais e socioeconômicos de determinada estruturação. Para London e Stumpf *apud* Martins, 2011 p. 23:

A carreira são as sequências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. A carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos, e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade. Da perspectiva do indivíduo, engloba o entendimento e a avaliação de sua experiência profissional, enquanto, engloba políticas, procedimentos e decisões ligadas a espaços ocupacionais, níveis organizacionais, compensação e movimento de pessoas. Estas perspectivas são conciliadas pela carreira dentro de um contexto de constante ajuste; desenvolvimento e mudança.

Compreendendo que a mesma está envolta em todo um percurso profissional de determinada categoria e trabalho, Nunes (2017, p. 191) volta-se para a esse percurso profissional docente expondo que a mesma pode ser dividida em ciclos de vida profissional que identifica e analisa as regularidades vividas ao longo da vida profissional. Huberman (2000 p. 37) diz, que esses ciclos são chamados de fases, sendo elas: Fase de entrada na carreira, que é o percurso nos três primeiros anos de docência, desde o início da carreira docente no qual relaciona a realidade do seu dia-a-dia com as atividades do trabalho; o período de descobertas como professor e de grande entusiasmo com a profissão; a segunda fase, chamada de fase de estabilização é caracterizada pelo desenvolvimento de uma identidade profissional, onde encontra uma estabilidade na carreira que ocorre entre o quarto a sexto ano de profissão; a fase de diversificação, “os professores lançam mão de experiências pessoais e diversificam suas metodologias de ensino, alternando modos de avaliação e a sequência do programa”. Na fase de serenidade é onde o professor sente-se autônomo e confiante na sua atuação docente, assim apresenta menos preocupações em relação a seu desempenho profissional, onde nada mais tendo a provar para si ou para outros.

A última fase conhecida como fase de desinvestimento, é o período profissional em que os professores se libertam do investimento que fizeram durante o exercício profissional para consagrar mais tempo a si próprio, aos seus interesses pessoais, externos à escola.

Diante o exposto, é essencial que o professor compreenda que seu trabalho está relacionado a um plano de cargos e carreiras que o envolve na perspectiva de educação de uma instituição educativa. Para Martins (2011), em numa concepção tradicional, determina a composição de cargos e funções, jornada de trabalho, mecanismos de evolução funcional e avaliação de desempenho. Também como a estrutura da carreira, a composição da remuneração, ou seja, o salário básico, gratificações e benefícios e as disposições para transitar de um plano para outro.

Todos esses mecanismos de funções e organizações quanto ao trabalho realizado pelo professor, foram os que a escola deseja ter como educador e que caracteriza também que tipo

de instituição se tem e se espera. Assim, como também qual o público que a mesma trabalha e desenvolve sua atividade pedagógica, e como esses profissionais contribuirão para a construção da história e memória de uma instituição educativa.

Um plano de carreira, cargos e remuneração não deve ignorar as condições de trabalho do professor e as necessidades materiais básicas que garantam um padrão de vida compatível com as demandas sociais, culturais, científicas e tecnológicas que a profissão docente exige (MARTINS, 2011, p. 108).

Nessa perspectiva Martins (2011), expõe que a carreira do magistério na esfera pública, principalmente, deva ser constituída por exercícios e estágios que venham assegurar o total desenvolvimento do trabalho do educador como resultado de um processo que articula as necessidades, os anseios, as motivações, os desejos e esperanças do corpo docente. E isso ocorre por meio de uma contínua negociação, considerando as expectativas e determinações do Estado e, em geral, da sociedade. Em consonância com o que diz Martins (2011), Moreto (2009) afirma que:

Nesta concepção, o fazer daquele que tem o seu ofício de ensinar - o professor, pois como parte desta sociedade, dele é cobrado o atendimento às demandas por uma escola que prepare os alunos para a inserção no mundo do trabalho, da forma como se organiza atualmente. A formação estaria ligada, assim, ao saber, ao conhecimento e ao desempenho dos alunos, decorrente daquilo que é esperado deles: que sejam aptos para assumir o papel de cidadãos nesta Sociedade em que a atualização dos conhecimentos e a renovação tanto dos saberes como da mão-de-obra marcam as relações. (MORETO, 2009, p.48,49)

Assim, o percurso profissional do professor pode ser compreendido como um processo socializador, para obtenção das competências e o desenvolvimento de habilidades do profissional no âmbito de direitos e da estruturação profissional. Sendo nesse aspecto, necessário que o professor compreenda que o seu trabalho está inserido numa determinada estrutura de carreira docente. De acordo com Martins (2011), para o professor avaliar sua experiência profissional na educação escolar é imprescindível que ele examine a dimensão pedagógica e política da sua atividade profissional, enquanto uma atividade de mediação que envolve um escopo educativo, mecanismo que garantam a consecução, os interesses do Estado e da sociedade civil. Assim como para Magalhães (2009), expõe.

Essa discussão envolve as questões da docência enquanto profissão – limites, equívocos, possibilidades, constituição de entidade e estatuto de ética, proletarização – perda de controle de totalidade, questões de jornada, condições e divisão do trabalho, remuneração-, as relações de trabalho, a autonomia e os saberes profissionais, as questões de gênero, entre outras. (GUIMARÃES, 2009 p. 21).

Diante do exposto, a trajetória docente, em especial à dos professores dos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia, difere-se das dos professores das universidades, os mesmos são chamados de professores EBTT, por atuarem na educação básica, técnica e tecnológica, diferenciando-se das demais categorias de professores. De tal modo, o desenvolvimento de suas atividades docentes tornará parte integrante da história da instituição educativa. Warle; Britto e Colau (2007), enfatizam que todos os fatos educativos são ou se tornarão históricos, e o IFTO é uma instituição tecnológica e profissional de educação pertencente a um período temporal que ficará registrado na história e memória institucional.

3.2.1.1 A trajetória dos professores dos Institutos Federais

A trajetória dos professores da rede federal de educação tecnológica passou por transformações, estando diretamente vinculada com a nova configuração dos Institutos Federais, a partir de 2008. Pertencente há uma carreira específica, como pode ser visto a seguir:

A carreira de magistério de 1º e 2º graus foi instituída nas antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Colégios Militares e Colégio Pedro II continuando nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Na última instituição atuavam paralelamente professores do magistério de 1º e 2º graus e também do magistério superior, em função da oferta de ensino superior. A partir da criação dessa nova carreira, os professores do magistério de 1º e 2º graus foram consultados quanto à possibilidade de migração para nova carreira, sob pena de ficarem estagnados, porque a carreira antiga seria extinta e conseqüentemente seus profissionais. Os profissionais que migraram para nova carreira, a de professor EBTT, e àqueles que estavam ingressando na Rede Federal de Educação Tecnológica seriam regidos pela nova lei, porém sem nenhuma regulamentação. (BRITO; CALDAS, 2016, p. 86).

De acordo com autores citados, os professores das antigas Escolas Técnicas Federais – ETF's, Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET's, Escolas Agrotecnicas Federais – EAF e Colégio Dom Pedro II, faziam parte da carreira de professores do magistério de 1º e 2º graus que tinha um plano único de classificação pela Lei 7.596⁵ em vigor desde 10 de abril de 1987. A partir de 08 de setembro de 2006, a Lei nº 11.344, modifica a lei 7.596, ao reestruturar algumas carreiras federais, em especial a dos professores, ao estrutura-la em seis classes:

Art. 11. A Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, fica estruturada, a partir de 1º de fevereiro de 2006, na forma do Anexo VI,

⁵ Lei responsável pelas alterações nos decretos nº 200 de 1967, modificado pelo nº 900 de 1969 e modificado pelo nº 2.299 de 1986.

em seis Classes:

- I - Classe A;
- II - Classe B;
- III - Classe C;
- IV - Classe D;
- V - Classe E; e
- VI - Classe Especial.

Parágrafo único. Cada Classe compreende quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a Classe Especial, que possui um só nível. (BRASIL, 2006).

Dessas acepções, enfatiza-se ainda que essa nova estruturação perdurou até o ano de 2008, sem alterações, mas no referido ano cria-se a Rede Federal e um novo plano de carreira é proposto aos professores.

O magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criado em substituição à carreira anterior, a de magistério de 1o e 2o Graus, porém nem todos os professores dessa carreira aderiram à proposta do governo brasileiro, logo, atualmente coexistem as duas carreiras e atuam paralelamente, porém com pequenas diferenças, pois uma atua em magistério de 1o e 2o graus, ou seja, educação básica enquanto a nova carreira, de magistério EBTT tem permissão legal de atuação, na educação básica, técnica e tecnológica. (BRITO; CALDAS, 2016, p.86).

Disso decorre que, a partir da criação da Rede passam a coexistir duas carreiras, pois os professores que não aderiram a carreira oriunda da Lei 11.794 de 22 de setembro de 2008 continuariam com seus respectivos planos e cargos e carreiras. A respectiva Lei criou o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico como pode ser visto nos artigos 105 e 106.

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

Os docentes que aderiam a nova estruturação, assim como os novos professores que entrassem após sua promulgação integrariam o plano de carreira sendo denominados professores da educação básica, técnica e tecnológica – EBTT.

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 (Vide Lei nº 12.702, de 2012)

II - Cargo Isolado de provimento efetivo de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criado nos termos desta Lei.

Parágrafo único. O regime jurídico dos cargos do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é o instituído pela Lei nº

8.112, de 11 de dezembro de 1990, observadas as disposições desta Lei. (BRASIL, 2008).

Os professores da carreira de magistério de 1º e 2º graus, por ter habilitação para atuarem apenas na educação básica e profissional, tiveram que se capacitar e buscar na formação continuada subsídios para ministrarem aulas em todos os níveis e modalidades existentes na educação técnica e tecnológica. Como pode ser visto a seguir:

A saída mais viável para essa problemática foi então, transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º graus, que só poderia ministrar aulas na Educação Básica em um professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com possibilidades de ministrar aulas tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) quanto no Ensino Superior (Licenciaturas e Tecnólogos), porém os profissionais que já estavam na rede eram os mesmos que só ministravam aulas de Educação Básica. A partir daquele momento, esse profissional começou a realizar ações no sentido de qualificar-se para melhorar sua qualidade técnica e prestação de um ensino de qualidade. (BRITO; CALDAS, 2016, p.88,89).

Essas mudanças impactavam diretamente nas progressões dos respectivos professores. Um novo plano de cargos e carreira surgiu em 2012 e em 2013 através das leis 12.772/12 de 28/12/2012, que dispõe acerca da estrutura da carreira e cargos dos professores do magistério federal e a atual Lei 12.863/13, de 24/09/2013. Assim, possibilitando que os mesmos tivessem progressões salariais a partir do Reconhecimento de saberes e Competências - RSC⁶, ocorrendo em três níveis especialização, mestrado e doutorado. A Lei 12.772/12 enfatiza em seu artigo primeiro, a respeito das carreiras dos professores da esfera federal, em especial nos parágrafos III e IV que tratam especificamente do Magistério dos professores EBTT e Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. No § 3º expõem-se as classes compostas na carreira, sendo estas alteradas pela Lei seguinte: Lei 12.863/13 que altera as leis: nº 12.772/12, nº 11.526/07, nº 8.958/94, nº 11.892, nº 12.513, nº 9.532/35, e lei nº 12.101/09, assim como revogava a Lei nº 12.550/11. (BRASIL, 2020).

Essa nova estruturação, veio de encontro as necessidades oriundas da nova configuração dos Institutos Federais, logo pois, exigiu-se dos professores atuantes na educação profissional, uma formação que lhes possibilitassem atuarem nos novos níveis e modalidades. Segundo o Ministério da Educação, os professores deveriam ter formações específicas para atender as novas exigências, enfatizando que: “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando

⁶ O Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC - é um direito previsto para a carreira do Magistério Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com base no art. 18 da lei 12.772/2012, que permite a percepção de Retribuição de Titulação equivalente à Especialização, Mestrado e Doutorado, sem o referido título

cidadãos [...] nos diversos setores da economia” (BRASIL, 2008). Sendo está uma das finalidades descrita na própria Lei de criação dos Institutos.

Diante disso, fica imprescindível que o professor tenha conhecimento e entendimento do seu Plano de Carreira, e que o mesmo não deve ser entendido somente como um instrumento, um documento que determina, funções, cargos, pisos salariais e consequentemente progressões. Porém, como um pacto que visa definir, estabelecer e ordenar os atores que fazem a educação no país, a trajetória profissional, em especial a trajetória docente em consonância com que a instituição educativa desenvolve e trabalha em seu interior.

Dessa maneira, Pinho (2007, p. 06) afirma que:

Que ser professor, em qualquer nível ou modalidade de ensino requer uma identidade profissional que se revela, em especial, no domínio do conhecimento específico da sua área, dos saberes pedagógicos, dos saberes culturais interdisciplinares e políticos, tudo isso numa perspectiva de totalidade.

Assim, é de grande relevância o professor conhecer e compreender todo o percurso profissional para poder conceber sua formação continuada desde as leis, os planos que regem a estrutura profissional instituição a qual pertence, entre outros fatores que formam o processo formativo e contínuo de ser professor. Assim sendo, como as diferentes formações exigidas aos professores para atuarem na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, que foram modificando, evoluindo e adaptando-se as novas exigências oriundas da Rede Federal Tecnológica. Nesse sentido, Tavares (2012) defende que diferente da educação regular, a educação tecnológica busca desenvolver a integração a área profissional e a educação básica, integrando-as.

Em termos de concepção pedagógica, pretende-se que a expansão da Rede venha acompanhada do fortalecimento da relação entre Educação Profissional e educação básica, numa perspectiva de educação integral. Destaca-se também uma Educação Profissional pautada na investigação científica e na inovação tecnológica, que seja capaz de se aproximar, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos. (TAVRES, 2012, p. 1).

Disso decorre que é necessário permitir uma construção do ser professor que consiga adaptar as exigências que cada vez mais se faz necessário na construção de um professor que reflète sua prática. Diante dessas afirmações, autores trazem a necessidade de criar uma identidade profissional dos professores atuantes nos Institutos, devido ao leque de atuações que este profissional pode ter ao se tornar Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica - EBTT, que reúne tantos profissionais não licenciados que se tornam professores

assim como licenciados. Para esclarecer essa afirmação:

Em meio aos deslumbramentos e ao encantamento pelo fascínio da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), emerge a necessidade da contratação de docentes para diferentes áreas específicas, independente da formação, desde que tenham graduação pretendida no edital do concurso público. Assim, de acordo com a organicidade curricular e institucional, esses profissionais com/sem licenciatura ou formação pedagógica ingressam para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ou seja, desenvolvem as atividades concomitantemente nos dois níveis de ensino. (OLIVEIRA; SALES e SILVA, p. 06, 2017).

A trajetória profissional dos professores dos Institutos, perpassa por uma consolidação de identidade constante. Logo, pois a disponibilidade de trabalhar em todos os níveis e modalidades de ensino é um dos elementos que dificultam a consolidação dessa identidade. Para as autoras como Oliveira; Sales e Silva (2017), a construção da identidade docente “se associa à institucional e que há uma valorização das atividades de pesquisa pelos docentes não licenciados, as quais nem sempre têm uma relação direta com ensino” (OLIVEIRA; SALES e SILVA, 2017, p. 13). Nessa conjuntura, a Rede Federal de Educação traz em sua história o desenvolvimento das atividades docentes com bacharéis e licenciados, que ao longo dos anos sentiu a necessidade de articular a área técnica com a pedagógica para formar o aluno de maneira integral. Nesse sentido afirmam que:

Ao escolher a docência, o professor assume a responsabilidade de intervir na vida dos estudantes e neste contexto, não basta somente ter conhecimentos específicos da disciplina, é necessário saber interagir com eles, realizar a transposição didática e da melhor forma possível, a gestão da sala de aula. E para tal, é imprescindível ter o domínio dos saberes da formação profissional. (OLIVEIRA; SALES e SILVA, 2017, p. 13)

Contudo, cabe ao profissional que escolheu a docência, assim afirma Menezes e Rios (2015), enfatizar o que já foi mencionado pelas autoras, ao afirmarem que a docência na Educação Profissional e Tecnológica – EPT foi se constituindo ao longo em que a educação tecnológica foi conquistando espaço na área educacional. Assim, afirmam ainda a necessidade de criar formações pedagógicas com vistas a atingir a integração entre educação básica, educação tecnológica e ciência.

Desta forma, para atingir suas finalidades e objetivos, espera-se dos Institutos Federais diálogo entre a Educação, a Ciência e a Tecnologia, perpassando pelo investimento na formação pedagógica do seu quadro docente, principalmente, os egressos de cursos de bacharelado e de tecnologias. É preciso, ainda, estabelecer diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, em especial as Humanidades e Sociais; como também, fortalecer as ações de natureza humanístico-pedagógica, com equilíbrio entre as ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação (OLIVEIRA;

SALES e SILVA, 2017, p. 14).

Disso decorre, que a educação profissional tecnológica tem suas peculiaridades, a começar pela formação do professor e sua atuação, que vai desde a educação básica, educação superior e pós graduação. Assim, cabe aos professores atuantes no Institutos, irem se moldando e se construindo ao longo do exercício docente. É imprescindível que entenda a docência como sua atividade primeira, consolidando-a a partir de formações que lhe permitam aprender os conhecimentos didáticos pedagógicos para que tem êxito no exercício docente na EPT.

Deste modo, os autores mostram que a trajetória do magistério, deva ser constituída por estágios que venham assegurar o total desenvolvimento do trabalho do educador a partir de um plano de cargos e carreira que visa definir meios de efetivação de condições dignas de trabalho e remuneração como resultado de um processo que articula as necessidades, anseios, as motivações do corpo docente por meio de uma contínua negociação, considerando as expectativas e determinações do Estado e, em geral, da sociedade, as demandas sociais e as características culturais da população levando em consideração todo o processo, todo o percurso delineado contribuem para tornar-se professor.

Para Rios e Menezes (2015), à docência enquanto profissão na Educação Profissional, foi se instituindo a medida que a própria EPT foi recebendo espaço no cenário educacional. Portanto, o exercício da docência é também um eixo estruturante nesse processo histórico construtivo. Nessa acepção, a seção a seguir traz consigo a realidade histórica do IFTO Campus Palmas, e daqueles que fazem parte desse processo construtivo de identidade institucional.

4 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

*As instituições educativas são organismos vivos.
Justino Magalhães*

Para descrever e contextualizar o processo histórico do IFTO, é preciso esclarecer o que se entende por instituições educativas e como se escreve sua história. De acordo com Magalhães (2004), com a literatura para conhecer a história de uma instituição educacional, precisa-se olhar para os aspectos que as constituem, seja temporal, arquitetônicos, cultural, organizacional, social entre outros fatores de relevância que a formam.

De acordo com Saviani (2005), antes de definir instituições educativas é necessário um breve relato acerca da conceituação de instituição, enfatizando que são estritamente sociais, criada para o uso coletivo, sendo “determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem” (SAVIANI, 2005, p. 28). Nesse sentido, o autor expõe que a instituição educativa é a institucionalização do sistema de ensino com o trabalho pedagógico, resultando na atividade educativa que forma a escola, a faculdade, a universidade, o centro de idiomas ou uma biblioteca pública.

Para além, dentro das instituições educativas encontramos as instituições escolares que se caracterizam por serem instituições educativas formais de ensino regular. Assim compreende que toda instituição escolar é uma instituição educativa, mas nem toda instituição educativa é uma instituição escolar. O que vai de encontro ao que Magalhães (2004) explica.

Para o mesmo a construção do conceito de instituição educativa perpassa por três contextos: covariantes, invariantes e variantes. Dessa forma, estruturando-se a partir de uma via metodológica capaz de criar a significação de uma instituição escolar. As caracteriza como um “organismo vivo” por estar sempre em transformações e conseqüentemente produzirem cultura. Nessa conjuntura, Magalhães (2004) enfatiza que não se pode pensar em instituição educativa, sem pensar no processo social e constituinte construído mediante a educação. Pois a mesma é fruto de uma relação criada entre o social e o institucional, criando assim uma relação entre a instituição e os sujeitos que a integram, possibilitando a criação da historiografia da institucional.

Dessa maneira, esta seção discorre sobre o desenvolvimento das instituições educativas, focalizando na história da educação profissional no Brasil, em especial da Rede

Federal de Educação Profissional, esteticamente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO.

4.1 Históricos Das Instituições Educativas

Entender que as instituições de ensino, as instituições educativas e instituições escolares fazem parte de um contexto social e histórico e que são marcadas por um período temporal, é essencial para compreendermos o que elas são e que fazem história e por consequente criam uma cultura, a cultura escolar. O que “envolve o conjunto do fazer escolar, aquele que determina o que ensinar, o que inculcar, os fins a atingir, mais especificamente, o que transmitir. A escola faz e transmite cultura, por meio de seus conteúdos culturais”. (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002). O que possibilita a criação de uma identidade institucional.

De acordo com Saviani (2005 p. 29), as instituições de ensino são criadas a partir da necessidade de se sistematizar e formalizar técnicas de aprendizagem “a institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas”.

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas (SAVIANI, 2005, p 29).

Nessa mesma conjuntura, Magalhães (2014) traz-nos que a necessidade da institucionalização das práticas educativas, culminou na criação das instituições educativas, a mesma é vista como um processo de conversão de uma instância organizacional em uma instituição de existência “a relação existencial dos atores e dos sujeitos torna-se educativa nesta dialética evolutiva e complexa do “estar” para “ser”. O momento educativo é um momento instituinte” (MAGALHÃES, 2004, p. 38).

Ao longo dos séculos passaram por inúmeras transformações, tanto no que se refere a parte arquitetônica e estrutural, assim como na pedagógica e organizacional. Para Saviani (2005 p. 28) elas foram criadas pelo homem e para o homem apresentando-se como: “[...] uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer”.

Para tanto, Saviani (2005) reafirma a concepção de Magalhães (1998, 1999, 2004) e Oliveira e Gatti Junior (2002) acerca da sua função, sendo esta, necessariamente social.

As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2005, p.28).

Ainda de acordo com Magalhães (2004), por serem sociais cria-se uma formação que ele chama de triangulação clássica, que nada mais é que a relação estabelecida e criada entre “[...] a estrutura do educando/aluno/sujeito, a estrutura do educador/professor/agente e a estrutura dos conteúdos” (MAGALHÃES, 2004, p.40). Assim, formando a complexidade educacional que caracterizam uma instituição educativa.

Nas comunidades primitivas o papel de ensinar era realizado de maneira informal, focando em transmitir conhecimentos para subsistência e sobrevivência da comunidade. Assim, as primeiras instituições de ensino surgem na Grécia com o objetivo de capacitar formar os homens pertencentes a classe dirigente.

Formar o homem das classes dirigentes era o ideal da educação grega. O professor não deveria ensinar de acordo com suas concepções, mas de acordo com a exigência da sociedade, devendo formar os futuros governantes e ocupantes dos altos cargos. O mestre filósofo era o responsável pela educação dos seus discípulos, em geral cinco e geralmente ensinava política, artes, aritmética e filosofia (SALES, p. 2020).

Já na Idade Média, esse papel foi repassado aos mosteiros, cabendo a igreja a função social de ensinar, estando apenas a população abastada apta a tal instrução. A partir da necessidade de mão de obra qualificada, surgem as primeiras instituições escolares voltadas para a classe proletária (SALES, 2020).

Com o desenvolvimento do comércio é que surge a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A burguesia estimula uma escola com ensinamentos práticos para a vida e para os interesses da classe emergente. Portanto, o aparecimento da instituição escolar está diretamente ligado ao aparecimento e desenvolvimento do capitalismo (SALES, 2020).

Assim, o processo de institucionalização das instituições educativas focalizando nas escolas, ocorreu com o intuito de substituir o enquadramento familiar e religioso, estabelecendo uma relação entre as memórias e a cultura de uma sociedade.

A institucionalização da educação escolar como processo histórico, desenvolve-se em várias fases, culminando no momento em que a realidade educativa deixa de ser pensada na ausência do marco escolar e em que a estrutura escolar apresenta uma internalidade complexa identitária, associada a uma influência determinante na realidade. Na sua gênese como no seu desenvolvimento, a institucionalização é uma

fase no processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta da função instituinte que se consolida na instituição (MAGALHÃES, 2004, p. 39).

Em função disso, possibilitando a criação de uma pedagogia escolar ou pedagogia institucional a partir do processo histórico e construção dos conhecimentos que emancipa. Dessa forma, a relação educativa polariza a educação cultural de uma sociedade, estando uma instituição escolar diretamente ligada a identidade de um povo, de uma população e que cria também a identidade institucional, interligando-se e relacionando-se. Possibilitando uma complexa relação existencial de todos os sujeitos e atores, o que para Magalhães (2004) permite uma dialética evolutiva e complexa do estar para o ser em um processo construtivo duradouro.

No Brasil, a educação escolar teve seus primórdios junto com a vinda dos jesuítas para catequisarem os índios, mas especificamente em 1549, tendo em Salvador na Bahia o registro da primeira instituição, chamada de Colégio de Salvador na Bahia⁷ dedicada especialmente a formação da elite da época, a mesma fora criada pela Companhia de Jesus⁸. De acordo com Sales (2020), somente no século XIX que chegou ao Brasil a educação pública, até então a mesma era disponível para alta sociedade, mais precisamente em 1772, a partir da reforma denominada Pombalina, oriundas das ideias de Marques de Pombal.

Somente com a vinda da Família Real para o Brasil, é que a educação teve um impulso, mas especificamente no início dos anos de 1808. Através da criação das primeiras Faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro⁹ e Academia Imperial de Belas Artes, que de acordo com site do Ministério da Administração Pública Brasileira (2020), o MAPA teve seu início em 1816, através de um Decreto Imperial com o projeto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Já, as primeiras escolas primárias foram implementadas a partir da Lei sobre o Ensino Elementar que dizia em seu art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827).

Como assegura Menezes (2020), outro fator relevante para a história da educação brasileira, já no período republicano, ocorreu em 1920 com a criação do Movimento Escola

⁷ O Colégio de Salvador na Bahia, foi criado pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1549. Basicamente a educação consistia em ensinar a ler, contar e a respeitar os princípios católicos.

⁸ Fundada em 1534 pelo Padre Inácio de Loyola em Portugal, espalharam-se pela Europa e chegaram ao Brasil, a convite do então Dom João III em 1549, ano em que fundaram a primeira escola. Chamados de Jesuítas, foram responsáveis pela criação de mais de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminário, Em 1759 foram expulsos do Brasil PELO Ministro Marquês de Pombal.

⁹ A Faculdade de Medicina da Bahia, atualmente é conhecida como FMB-UFBA é uma unidade acadêmica da Universidade Federal da Bahia. Trata-se da escola de medicina mais antiga do Brasil, instituída em 18 de fevereiro de 1808 por influência do médico pernambucano Correia Picanço, nove meses antes da fundação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, conhecida atualmente como UFRJ.

Nova que tinha suas ideias embasadas nas concepções psicológicas e biológicas, distanciada da educação tradicional da época, tendo no Brasil um de seus líderes Anísio Teixeira.

No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros (MENEZES, 2020).

De acordo com Meneses (2020), nesse período foi definido que os alunos seriam divididos em turma de maneira seriada, visando uma aprendizagem mais igualitária, por trabalhar com faixas etárias. Em 1930, é fundado o Ministério da Educação e suas respectivas secretarias e em 1940 a educação secundária desenvolve-se e nesse mesmo ano é introduzida na Constituição de 1934, como um direito da população.

No período militar teve a criação da primeira LDB, em 1961, que possibilitou que os estados e municípios pudessem organizar o sistema de ensino. Mas, somente na segunda LDB de 1971 é definido a obrigatoriedade da educação primária de 08 anos. Em 1996 é feita a terceira e atual versão da LDB, que ao longo dos anos vem tendo modificações e alterações em seus artigos. Assim como nas estruturas físicas, metodológicas e organizacionais das instituições de ensino brasileiras.

Magalhães (2004), declara ainda que tais instituições fazem e/ ou fizeram parte de um determinado contexto histórico e educativo. Estando intrinsecamente ligada a comunidade à qual elas pertencem, as define como organismos vivos o que permite construir uma identidade sócia histórica da instituição.

A construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de análise, integração e correlação entre uma multifatoriedade e uma multidimensionalidade, de categorias e de variáveis, criteriosamente definidas e informadas, com base em recursos metodológicos interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica (MAGALHÃES, 2004, p. 141).

Dando ênfase ao descrito por Magalhães (2004), Oliveira e Gatti Junior (2002) explicam também a inevitabilidade de se estabelecer uma relação entre a comunidade e a instituição de forma dialética “emerge nesse caso a necessidade de um redimensionamento

dos planos espaço-temporal, privilegiando abordagens do tipo *meso*¹⁰. Desse modo, pode-se afirmar que é buscando a dimensão *meso*, que se dá vida e intensidade à História da Instituição”. (OLIVEIRA; GATTI JUNIOR, p. 74). Sendo assim, os sujeitos pertencentes a ela serão os sujeitos históricos (professores, alunos, diretores, pais) responsáveis assim, pelas práticas escolares. Levando em consideração os processos culturais que se enraízam dentro do ambiente escolar e tornando-se história.

Diante da dimensionalidade do que forma e faz uma instituição de ensino, é necessário descrever as fases históricas que elas perpassaram para entendermos os modelos que temos na atualidade, historiando-as. A história das instituições educativas está diretamente ligada com a história da educação. Para tanto, esclarece Magalhães (1999) de maneira sucinta que o processo de historiar uma instituição de ensino, possibilita escrever também sobre a própria história da educação, já que permite “o avanço no conhecimento de como a sociedade organiza e transmite o conhecimento escolar e a aproximação do pesquisador com seu objeto de pesquisa” (MAGALHÃES, 1999 p. 07).

De encontro ao já mencionado, percebe-se ao longo dos anos que a educação primária foi realizada pela família e pela igreja, onde a função familiar de ensinar passa a ser realizado pelas escolas, surgindo assim, as primeiras instituições educativas. Que tomam para si as responsabilidades de formar e educar.

Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado. No entanto, não podemos perder de vista que mesmo a família que, como se observou, se dedica ao trabalho pedagógico primário pôde albergar, durante um período relativamente longo, uma instituição educativa, qual seja, a instituição do preceptorado (SAVIANI, 2005, p. 30).

Werle, Britto, Colau (2007 p. 148), afirmam que as instituições educativas escolares têm sua história principal formada em seu interior, o que “envolve a descrição sobre seu ciclo de vida, desde a criação, desenvolvimento, extensão, elementos arquitetônicos corpo docente,

¹⁰ A DIMENSÃO MESO É AQUELE REFERENTE ÀS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES, ASSIM COMO A DOS S PROGRAMAS DOS CURSOS, METODOLOGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, BEM COMO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DOS PROGRAMAS. NESSE SENTIDO OLIVEIRA E GATTI (2002) A DEFINEM NA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS COMO emerge a renovação do conhecimento historiográfico que visa buscar as múltiplas informações, procurando desvendar os vários significados materializados em todas as dimensões que configuram as instituições educativas.

alunos, bem como as propostas pedagógicas que dela a formam”.

A apropriação dos elementos que constituem a base material da instituição escolar não é um processo circunscrito à comunidade interna, mas ampliado para a cidade. A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica na vida dos moradores das cidades, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino. A cidade como um todo pertence a escola e portanto, a preservação da memória de instituições escolares afeta ao ambiente na qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro. (WERLE; BRITTO e COLAU, P. 160).

De tal modo, compreende-se que toda instituição de ensino, sejam elas confessionais, públicas, entre outras configurações, estão em uma dimensão temporal e que por sua vez, transforma todos os acontecimentos, em fatos históricos, a partir das relações sociais nelas criadas.

Caminhar pelos espaços da escola propicia a apropriação de sua topografia. Espaços interditos, espaços exclusivos são mapeados diferentemente pelos componentes da instituição escolar. [...]A dimensão do prédio e a relação dos aposentos bem como a faixa etária e funções dos seus ocupantes configuram percepções e apropriações que ficam marcadas na memória dos que passaram pela instituição escolar (WERLE, BRITTO, COLAU, p. 154).

Nesse sentido, os autores enfatizam ainda que os espaços escolares também se modificam ao longo do tempo.

Ao longo do tempo, tais relações com os espaços vão sendo reinventadas não apenas no plano da transgressão individual ou de grupo, mas pela própria instituição, pelos novos projetos institucionais em decorrência das novas exigências de espaços e de reorganização administrativa. Assim, um imenso pátio ao ar livre em determinado período da história institucional passa a ser limitado pelo pavilhão de educação física construído nos mais modernos requisitos arquitetônicos que fala da atualização da proposta educativa da escola e do esforço de diversificação de atividades, mas que elimina a vista que se descortinava da escola para a cidade (WERLE, BRITTO, COLAU, p. 155).

No Brasil, as mudanças educacionais acompanharam as mudanças políticas e sociais da sociedade, desde o período imperial, até o regime republicano existente atualmente. Sendo assim, a próxima sessão aborda acerca da História da Educação Profissional no Brasil, enfatizando na Rede Federal de Educação Tecnológica.

4.2 A História Da Educação Profissional No Brasil

A educação profissional brasileira é oriunda dos seus primórdios civilizacionais, desde o período de colonização, têm-se registros dessa modalidade de ensino. Desde então, já havia

uma separação entre a educação acadêmica, destinada os ricos e abastados e a educação voltada para o trabalho, destinada aos índios, posteriormente negros e, por conseguinte à classe proletária.

Não é exagerado afirmar que a educação profissional e tecnológica (EPT) acompanha o homem desde os tempos mais remotos, quando se transferiam os saberes e técnicas profissionais pela observação, pela prática e pela repetição. De geração em geração, eram repassados os conhecimentos sobre a fabricação de utensílios e ferramentas, de instrumentos de caça e outros que possibilitassem o funcionamento das sociedades, garantindo a sobrevivência de homens e mulheres. Aprendia-se por ensaio e erro, repetindo-se os saberes acumulados pela história. A educação profissional conhecida, hoje, iniciou sua consolidação em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, que marca a transição para novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas. Surgiram, assim, os teares gigantes e as locomotivas a vapor (“Maria fumaça”). Era possível não só produzir com maior rapidez, como também transportar pessoas e mercadorias num tempo mais curto e com custos mais baixos do que anteriormente (VIEIRA e JUNIOR, 2016, p. 153).

De tal modo, houve diversas iniciativas da educação profissional no período de império, tendo como exemplo as Casas de Educandos Artífices¹¹ criadas em dez províncias, entre 1840 a 1865. De acordo com Garcia, Dorsa e Oliveira (2018):

[...] por iniciativas de entidades da sociedade civil, entre 1858 e 1886 nascem os liceus de artes e ofícios, nas seguintes localidades: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e ouro Preto (1886). De uma forma geral o acesso aos cursos disponíveis era livre, a exceção era para os escravos. Os cursos eram divididos nas matérias de ciências aplicadas e artes.

De acordo com dados do MEC (BRASIL, 2010), um ano após a abolição do trabalho escravo no país, mais especificamente em 1889, existiam cerca de 54 mil trabalhadores distribuídos em 636 fábricas, mesmo a economia do Brasil baseando-se na exportação agrária. Após o período de império e início do regime federativo, iniciou atividades do Estado, voltadas para a criação e organização de um ensino profissional.

¹¹ Instituídas pela Lei Provincial N° 105, de 23 de agosto de 1841, as Casas de Educandos Artífices ou Colégio de Educandos Artífices eram casas destinadas a crianças pobres e crianças órfãs, como forma de minimizar o número de crianças nas ruas. Destinado as camadas mais populares da população, essas instituições tinham como meta formar trabalhadores treinados para o trabalho, para um ofício como: sapataria, a tipografia, a carpintaria, a, a tornearia entre outros ofícios.

4.2.1 Das Escolas de Aprendizizes Artífices à Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas

No início do novo século de acordo com Viera e Junior (2016), as primeiras escolas profissionais no Brasil foram criadas pelo então presidente do Rio de Janeiro Nilo Peçanha através do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, responsável pela criação de quatro escolas profissionais situadas em: Petrópolis, Niterói, Campos e Paraíba do Sul, uma destinada à aprendizagem agrícola e as demais ao ensino de ofícios.

Segundo os autores, no mesmo ano houve-se a criação de um projeto denominado Projeto de Promoção do Ensino Prático Industrial, Agrícola e Comercial, objetivando a criação de oficinas e campos escolares que visava a capacitação dos alunos do ginásio para manuseio de instrumentos para o trabalho. Iniciando nesse período, a consolidação do ensino técnico/industrial brasileiro.

De acordo com a SETEC (2009), o ano de 1909 é denominado o marco do ensino profissionalizante no país, devido a criação e abertura de 19 escolas profissionais denominadas de Escolas de Aprendizizes e Artífices, através do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909¹². As mesmas estavam diretamente vinculadas ao Ministério dos Negócios e da Agricultura, e em 1927 é sancionado no Congresso Nacional o projeto de Fidélis Reis, criado em 1922, que estabelecia o oferecimento obrigatório do Ensino Profissional Brasil (SETEC/BRASIL, 2009). Como mostra o quadro a seguir a relação das primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices nas diferentes regiões do Brasil.

Quadro 1. As primeiras Escolas de Aprendizizes e Artífices do Brasil.

Nome da Instituição	Data de inauguração
Escola de Aprendizizes Artífice de Mato Grosso	01/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice do Piauí	01/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Goiás	01/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice da Paraíba	06/01/1910

¹² Decreto responsável pela criação das Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, em consonância com a Lei 1.606 de 29 de dezembro de 1906, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. De acordo com os artigos 1 e 2, essas instituições eram pertencentes à União, ou cedidas pelos governos locais; bem como seus custeios também era advindos da União. As mesmas tinham como finalidade propiciar a classe proletária uma formação para o mundo do trabalho. “que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” BRAZIL, 1909.

Escola de Aprendizizes Artífice do Maranhão	16/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice do Paraná	16/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Alagoas	21/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Campo RJ	23/01/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Pernambuco	16/02/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Espírito Santo	24/02/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de São Paulo	24/02/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Sergipe	01/05/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Ceará	24/05/1910
Escola de Aprendizizes Artífice da Bahia	02/06/1910
Escola de Aprendizizes Artífice do Pará	01/08/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de santa Catarina	01/09/1910
Escola de Aprendizizes Artífice de Minas Gerais	08/09/1910
Escola de Aprendizizes Artífice do Amazonas	01/10/1910

Fonte: Adaptação/ Revista Brasileira da Educação Tecnológica (2009, p. 19).

De acordo com a Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930, cria-se também a Inspetoria, responsável pela supervisão das Escolas de Aprendizizes e Artífices que passaram a ser dirigidas e inspecionadas por tal ministério. Em 1934 com o desenvolvimento da Superintendência do Ensino Profissional¹³, essa atribuição de supervisionar as escolas foi transferida a referida superintendência. Objetivava-se possibilitar ensino técnico e especializado a nova demanda das profissões industriais (BRASIL, 1934).

Em sequência às inúmeras mudanças que vieram ocorrendo desde o início do século XX, a partir da Assembleia Constituinte, redigiu-se a Constituição de 1934 e em seguida a Constituição de 1937, que abrangeu em seus documentos os primeiros marcos da educação

¹³ Decreto nº 24.558 de 03 de julho de 1934, que cria a Superintendência do Ensino Profissional/Industrial, antiga Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dando-lhe outras providências. Em seu artigo 1º enfatiza que “Art. 1º *Fica transformada e Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, que constituirá o órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública, subordinado ao respectivo Ministro, que terá a seu cargo a direção superior das escolas federais de ensino industrial, bem como os serviços de fiscalização dos estabelecimentos congêneres que pretendam gozar das prerrogativas do reconhecimento oficial.* Considerando finalmente a conveniência de atribuir ao mesmo órgão técnico-administrativo a. que estão atualmente subordinadas as escolas federais de ensino profissional técnico, a orientação dos programas didáticos e a fiscalização dos estabelecimentos de ensino industrial que pretendam gozar das prerrogativas do reconhecimento oficial. BRASIL, (1934).

profissional brasileira, em especial no artigo 129, mesmo que estritamente destinada as classes menos abastadas. Nele consta:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Em seguimento, a partir da elaboração da nova constituição de 1937, a educação profissional ganhou um novo viés e visibilidade, aborda pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Nesse mesmo ano, cria-se a lei nº 378 de janeiro de 1937, que objetiva-se a dar uma nova organização ao Ministério da Educação e da Saúde Pública, passando a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde. Assim, competindo ao mesmo exercer as funções referentes a educação escolar e a educação extraescolar e a saúde pública e assistência médico social. Para isso, cria-se o Departamento Nacional de Educação com respectivamente 08 divisões, entre as a Divisão do Ensino Industrial. De acordo com o artigo 37 em seu parágrafo único, “novos lyceus serão instituídos, destinados ao ensino profissional, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País” (BRASIL, 1937).

Um pouco antes da instauração do Estado Novo em dezembro de 1937, Capanema reestruturou seu ministério (Lei 378, de 13 de janeiro de 1937). A palavra Pública foi suprimida e o ministério passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. A Superintendência do Ensino Profissional foi extinta originando a Divisão do Ensino Industrial. Este órgão integrou-se ao Departamento Nacional da Educação que ficou sob Direção de Francisco Montojos, antes responsável pela Superintendência. As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas Liceus e foi estabelecido um crédito de 13000 contos de réis para reforma e edificação de escolas profissionais (Fonseca, 1962). Essas medidas ampliavam as possibilidades de integrar as ações educativas do Ministério da Educação e Saúde ao projeto mais amplo de construção de um novo país, que como vimos se distinguia pelo caráter moderno-conservador. (ALMEIDA, 2010 p. 171).

No ano de 1941, iniciam as reformas educacionais denominadas de reformas Capanema¹⁴, no governo intitulado de Estado Novo. Tais reformas foram oriundas da criação

¹⁴ Tem esse nome devido ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema que esteve a frente do ministério durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Houve-se a criação dos seguintes decretos: Decreto nº

de leis/decretos específicos na educação, remodelando todo o ensino brasileiro, em especial o ensino profissionalizante, que passou a ser considerado ensino de nível médio, sendo necessário fazer exames admissionais para poder cursá-los. Em 1942, mais mudanças ocorrem na educação.

Através do Decreto nº 4.127, de fevereiro de 1942, todas as Escolas de Aprendizizes e Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, que começam a oferecer a formação profissional iniciando a vinculação do ensino industrial e profissionalizante com toda as demais estruturas de educação, logo pois essa mudança permitia ao aluno egressos dos “cursos técnicos a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (BRASIL, 2009 p. 4).

De acordo com dados históricos do MEC (2019), acerca do centenário da rede federal de ensino, as grandes transformações na educação profissional ocorreram também em 1946 devido à expansão industrial no Brasil a partir do auxílio financeiro oriundo dos Estados Unidos que objetivava apoio na 2ª Guerra Mundial. De acordo com Garcia, Dorsa e Oliveira (2018), por meio do Decreto Lei 8.621, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, (SENAC), que assim como o SENAI era destinado a formação dos trabalhadores especificamente do comércio. Vale ressaltar, que somente a partir de 1951 através da Lei de equivalência, nº 1.076, de 31 de março de 1950, possibilitou que os alunos do primeiro ciclo industrial, agrícola ou comercial se matriculassem no segundo ciclo Secundário através de exames. Em 1953, houve-se a segunda lei de equivalência, lei nº 1 821 de 12 de março de 1953, de acordo com a mesma, os portadores do diploma de curso técnico poderiam candidatar-se por meio de exames de complementação a vestibulares. Uma grande mudança no currículo do ensino profissional brasileiro.

Entre os anos de 1956 a 1961, onde o então presidente eleito, Juscelino Kubitschek centrou-se especificamente na industrialização do país, aumentando substancialmente os recursos destinados a educação profissional. Seu Governo acreditava que a educação aliada ao trabalho profissionalizante criaria uma “civilização industrial!” visando a possibilidade da população ter um conhecimento profissional junto à educação formal. Assim, destaca Cunha (2002), que nessa conjuntura, os recursos para formação continuada e aprimoramento dos professores e da parte administrativa aconteceram de uma forma nunca vista.

As principais mudanças ocorreram com a criação das primeiras Escolas Técnicas

4.073 de 30 de janeiro de 1942, responsável pela organização do Ensino Industrial; Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, responsável pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Decreto nº 4.244 de 09 de abril de 1942, que dividiu a educação secundário em o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e por fim o Decreto nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943, que reformulou o ensino comercial. Tais decretos-leis eram chamados de Leis Orgânicas do Ensino.

Federais e Escolas Agrotécnicas no ano de 1959, onde as Escolas Industriais e Técnicas passam a ser Escolas Técnicas Federais – ETF's, voltadas para atividades comerciais e industriais. E, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF's que estavam direcionadas às atividades agrícolas, através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências (BRASIL, 1959). Segundo Garcia; Dorsa e Oliveira (2002), a Lei estabelecia uma nova organização tanto pedagógica quanto administrativa dos cursos e para que fosse assegurada de fato a formação técnica aos alunos era necessários que tivessem de quatro ou mais series para que já pudessem exercer suas funções desde o ensino técnico.

As mesmas foram transformadas em autarquias com autonomia didática e de gestão, focando na formação técnica integrada ao ensino médio. Ainda nesse mesmo seguimento, o Governo JK, objetivava formar profissionais com habilitação técnica, focalizando nas instituições federais, dando-lhes autonomia e transformando-as em autarquias.

O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. 1959 As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. 1961 O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional (BRASIL, 2010).

Como descreve o MEC (2010), as mudanças ocorridas foram importantes. Essas instituições ofertavam o Ensino Médio em nível técnico profissionalizante, focalizando especificamente as atividades ligadas aos setores produtivos do período, como a indústria automobilista. Como mostra o Projeto Pedagógico Institucional da antiga ETF:

Sob a égide da Ditadura Militar de 1964, houve um forte investimento na reforma das escolas técnicas existentes, na construção de novos prédios, e principalmente, na definição dos padrões e no que concerne à educação técnica, na escolha das habilitações que seriam ofertadas aos jovens estudantes das Escolas Técnicas Federais de todo o Brasil, independente da vocação da região em que estivessem instaladas (PPI, 2007, p. 8)

A lei reconhece a integração entre ensino regular e ensino profissionalizante, tendo um capítulo destinado a esta modalidade de ensino. Em seu Título VII, especificamente no Cap. III Art. 47º, estabelecia o curso técnico de grau médio nas áreas industrial, comercial e agrícola. Em seu Art. 49º, verifica-se que os cursos nas referidas áreas, deveriam ser ministrados em ciclos: primeiramente o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial,

no mínimo de três anos. Tendo no 1º ciclo além das disciplinas específicas da área técnica, teriam disciplinas voltadas ao curso ginásial secundário e no 2º ciclo teriam as específicas e mais cinco do curso colegial. Assim, como as optativas o § 4º enfatiza que “Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclo, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário” (BRASIL, 1961).

Diante desse novo cenário na educação brasileira, Borborema (2013) afirma que as mudanças que ocorreram no Brasil no contexto econômico, na esfera de produção foram fatores determinantes para ampliação de uma educação profissional. E isso não pelos governantes acharem que o processo educacional seria importante para o desenvolvimento da população, se não, pela concepção assim, a teoria do capital humano¹⁵. Adotada naquela época.

A partir de então, a educação potencializa o trabalho na medida em que ela é útil ao sistema capitalista para a formação de mão de obra. No decorrer dos anos além do trabalho de operar máquinas, outras atividades passaram a exigir qualificações específicas. Então, foram criados os cursos profissionais organizados no padrão escolar para atender a necessidade do processo produtivo (BORBOREMA, 2013 p. 21).

Ainda na década de 1960, especificamente no ano de 1967 através do Decreto nº 60.731 de 19 de maio de 1967, à qual os foram transferidos os órgãos de ensino que faziam parte do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura. Assim, as Fazendas Modelos passam a funcionar como escolas agrícolas. A partir da criação da segunda LDB em 1971 por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que fixa as diretrizes e bases para o ensino dos antigos 1º e 2º graus, promulgada pelo então presidente Emilio G. Médici, no período de ditadura militar.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. § 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro

¹⁵ O termo surgiu no século XVII, a partir da necessidade que teóricos da época, em especial Theodore Schultz, viram em aliar aspectos econômicos com os aspectos e elementos sociológicos. O mesmo é amplamente difundido no Brasil na década de 1960 Apresentando um valor em que os empregados, funcionários, servidores possuem de acordo com suas habilidades, estudos e conhecimentos. “A educação passou a ser vista, simultaneamente, como motor das “etapas do crescimento econômico” e do atendimento aos planos de desenvolvimento socialista” (PAIVA, p. 186, 2001). Enfatizando que “Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.”

grau e por ensino médio, o de segundo grau. § 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

De acordo com o PPI (2007), o então Governo Militar via no ensino técnico a possibilidade de avançar no que se referia à industrialização.

Em torno da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pode-se observar o interesse e o encaminhamento do governo militar do período 1964-1984, em relação à proposta de ensino técnico profissional no Brasil como obrigatório no ensino de 2º grau, obrigatoriedade revogada em 1982, com a Lei nº 7.044. Em se tratando das escolas federais, que serviram de motivação para o MEC, seja pela sua função histórica, seja pelo investimento de verbas oriundas do governo federal, o trabalho desenvolvido ganhava cada vez mais credibilidade como escolas de qualidade. Intensificava-se a formação de técnicos, destacando inclusive as qualificações, de acordo com áreas priorizadas pelo governo com vistas ao desenvolvimento (PPI, 2007, 09).

Desse modo, tornando-se obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau onde se trabalhava as disciplinas do ensino regular, assim como as disciplinas técnicas. Essas mudanças ocorridas durante o Governo Militar tinham como finalidade principal atender as novas demandas dos setores produtivos, que necessitavam de mão de obra qualificada, devido ao aumento das indústrias em todo mundo nesse sentido houve uma grande expansão da rede federal em números de matrículas e instituições.

Com a Lei 6.545 de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978) que dispunha acerca da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica os CEFETs, as mesmas foram criadas no ano de 1959 tendo inúmeras alterações ao longo dos anos, em especial em 1969. De acordo com o PPI (2007), era crescente a busca por formação técnica que ia de encontro com o discurso por parte das instâncias governamentais e dos representantes do Ministério da Educação a favor da ampliação da formação de técnicos como fator crucial a uma aceleração da industrialização. Como Escolas Técnicas Federais, elas intensificaram a formação técnica de segundo ciclo (PPI, 2007, p. 08)

De acordo com a referida lei, tais instituições possuíam autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar em seus estatutos e regimentos. Tendo uma diretoria geral e várias Unidades Descentralizadas - UNED e um conselho deliberativo e consultivo formado por 10 membros nomeados pelo Ministério da Educação e Desporto. Segundo Borborema (2013), tais CEFET's começaram a oferecer não só a educação básica e

profissionalizante, mas o ensino superior tecnológico, desde a graduação até a pós-graduação (latu sensu e stricto sensu). Entre as graduações, o curso de engenharia industrial, foi essencial para o desenvolvimento da indústria no país. A oferta das licenciaturas plena e curta, veio da necessidade de se ter professores com formação para desempenhar suas atividades nos cursos técnicos de nível de 2º grau e tecnológicos, por meio de disciplinas especializadas. Nesse sentido definia em seu Art. 2º que cabia aos CEFETs a finalidade de ter:

- a) de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico:
 - II - Ministrando cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
 - III - Ministrando cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
 - IV - Realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Em 1982 a Lei nº 7.044/82 fazia alterações no ensino profissionalizante de 2º grau, reformulando a Lei nº 5.692/71 que fixava as diretrizes para o 1º e 2º graus e retirava a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. Ou seja, permitia aos estabelecimentos de ensino que ofertavam o 2º grau poderiam ou não oferecer o ensino profissionalizante, como consta na lei a seguir:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

Outras mudanças ocorrem também com a criação das UNED'S, (Unidades de Ensino Descentralizadas) que eram diretamente ligadas aos CEFETS ao MEC não possuindo autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Foram criadas em 1986 pelo então presidente José Sarney, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico o PROTEC, instituído ainda no Governo de João Goulart em 1963. De acordo com Menezes (2001), essas instituições possuíam autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, técnica e disciplinar. As UNED's tinham como principal característica a sua localização, estando elas situadas no interior das Unidades da Federação com o propósito de viabilizar a interiorização do ensino técnico, atendendo os vários pólos geoeconômicos dos

Estados, ministrando cursos técnicos em nível médio, nas áreas industrial e de serviços.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), através dessas mudanças promoveu-se uma valorização das instituições tecnológicas federais em particular a formação ofertada pelas mesmas, logo, pois, essas instituições eram tidas como as mais adequadas para oferecer habilitações profissionais. Tendo assim um enaltecimento social dos cursos ofertados. Depois de encerrado o período militar¹⁶, em 1988 foi promulgado a Nova Constituição Brasileira, firmando o Estado Democrático de Direito. A educação teve inúmeros avanços no que se diz respeito às políticas educacionais sendo incorporado na Constituição o direito à educação pública, laica, gratuita e democrática. Tendo um capítulo específico garantindo o acesso a todos, independentemente de classe social ou credo religioso, buscando a promoção social.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] (BRASIL, 1988).

Nessa concepção, a educação progrediu e a educação profissional teve sua garantia estabelecida na Constituição. Pois, conforme Machado (2008) a mesma é assegurada e reconhecida por normas internacionais como a Organização Internacional do Trabalho – OIT, um centro internacional de pesquisas e estudos sobre trabalho responsável pelas criações de normas, controle e regulamentação do ambiente de laboral em âmbito internacional, encaminhando um conjunto das Convenções e Recomendações, das quais o país é signatário (MACHADO, 2008 p. 4).

Embora não explicitamente anunciada como um direito pelo texto constitucional, a educação profissional e tecnológica assim se revela e se afirma por se mostrar intimamente vinculada aos princípios constitucionais, que preconizam o desenvolvimento das 7 potencialidades de cada um pela educação como condição para a efetividade do direito ao trabalho socialmente útil e digno, como instrumento

¹⁶ O Regime militar teve início em 1 de abril de 1964 através de um Golpe militar ocorrido em 31 de março de 1964, o “Golpe de 1964. Durante esse período o Brasil passou por 05 presidentes militares. Essa época ficou marcada na história do Brasil através da prática de vários Atos Institucionais que colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Tal regime durou até 15 de março de 1985, o Movimento Diretas Já, t foi o principal responsável pelo fim da Ditadura, pois diante do grande do descontentamento da população, pela alta inflação e recessão que o país enfrentava, os militares não conseguiram conter a população em revolta. O primeiro presidente eleito foi Tancredo Neves foi eleito, através de voto indireto; não chegando a assumir a assumir o cargo, devido seu falecimento. Assumindo assim o então vice-presidente, José Sarney. Somente em 15 de novembro de 1990 teve-se a primeira eleição direta, elegendo Fernando Collor como presidente.

fundamental ao trabalhador, à sua proteção e à sua realização como ser humano. [...] Este direito exige, entretanto, a oferta de uma formação para o trabalho associada com uma adequada orientação profissional e a reunião de determinadas condições. Seja do ponto de vista teórico, prático, estético e ético esta formação implica no compromisso com o desenvolvimento integral, criativo e crítico do trabalhador. (MACHADO 2008 p. 6 e7).

Após a Constituição de 1988, outras modificações ocorreram na educação brasileira. Como exposto por SETEC (2004), houve-se uma nova organização na estrutura interna do Ministério da Educação implantando a primeira Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) em janeiro de 1990, e, em 1992 a criação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) 1992.

4.3 AS TRANSFORMAÇÕES DAS ETFS E EAF'S EM CEFET'S

Com foco na educação profissional, deu-se a aprovação da Lei Nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994 que dispunha acerca do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transformava outras Escolas Técnicas Federais – ETF's e Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs em Centros Federais. Como a exemplo os [CEFET-RS](#), AM, ou o [CEFET-SP](#). Em seu artigo 3º, a lei especifica claramente as mudanças ocorridas.

Art. 3º. As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. § 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. § 4º As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994).

Nesses termos, a Lei previa que as instituições seriam implantadas gradativamente e que a expansão e criação de novas unidades deveriam ocorrer em parcerias com Estados, municípios, Distrito Federal, assim como com as organizações não governamentais e os setores produtivos. De acordo com Araújo (2016), as transformações das referidas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, só ocorreriam de fato a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta lei ficou conhecida como lei Darcy Ribeiro, e estabelecia as diretrizes e bases da educação em âmbito nacional. Evidenciando a preocupação com a formação permanente para atender as necessidades do setor produtivo. No ano de 1996 o então FHC, sancionou a

quarta e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 de 20 de março de 1996.

Tal lei previa especificamente um capítulo destinado à educação profissional e tecnológica, estabelecendo embasamentos para a reforma nessa área específica da educação.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40. 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. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional. Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, grifo meu).

Sendo instituído também o Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP, com a finalidade de regular os processos de certificação profissional no Brasil, bem como promover a elevação da escolaridade dos cidadãos, assegurando a continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes. (BRASIL, 2005). O mesmo é composto pelos seguintes ministérios: Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Ministério da Saúde e Ministério do Turismo. Ainda acerca das mudanças recorrentes da Nova LDB, toda instituição de educação precisaria que organizassem as novas diretrizes educacionais que a legislação em vigor determinava.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009 p. 5).

As mudanças na década de 1990 foram constantes, em 1997 foi sancionado o Decreto Federal 2.208/97 que instituiu as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil, criando o Programa de Expansão Profissional - PROEP¹⁷, durando até 2008, um projeto que

¹⁷ De acordo com Menezes e Santos (2019) é uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz

visava ações integradas entre trabalho e educação com a ciência e tecnologia. O Decreto prevê e estabelece as diretrizes e bases da educação profissional.

Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, [...] **Art. 1º.** A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – Básico - destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – Técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – Tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Autores como Frigotto (2007), enfatizavam que tais mudanças reduziam a educação profissional brasileira a uma segregação da educação fragmentando-a, afirmando que “o Decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (FRIGOTTO, 2007 p. 1139). Expondo ainda que as políticas voltadas para educação profissional da época ceifaram as principais características dessa formação, que tinha como premissa a formar e desenvolver no aluno as dimensões científicas e suas faculdades humanas. Assim, criando uma formação fragmentada, estreita e dualista.

De acordo com Borborema (2013), tornou o nível técnico independente do ensino médio. Em continuidade, a portaria nº 2.267/97 estabeleceu-se diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs, que deveriam seguir procedimentos avaliados pela SEMTEC bem como um conjunto de legislações. A mesma regulamentou as transformações das Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas para CEFETs.

Passaram a existir dois tipos de CEFETs: os constituídos antes de 1997 e os constituídos após essa data, sendo, inclusive, chamados de “ Cefetões” e “ Cefetinhos”, respectivamente. Os primeiros tinham autonomia para atuar em nível de pós-graduação, já os últimos só poderiam oferecer nível superior os de tecnologia e as licenciaturas (BORBOREMA, 2013 p. 88).

respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário.

De acordo com a autora, essas transformações nas legislações das referidas instituições, acabavam por causar conflitos em relação a ofertas de cursos, assim como organização didática pedagógica. Nessa mesma linha Lima (2017), afirma que nesse período o então Governo de Fernando Henrique Cardoso, propunha uma separação total do ensino técnico integrado ao ensino médio, criando medidas que visavam o “ensino pós-secundário” limitando-o à formação para o trabalho (LIMA, 2017, p. 40).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), citado por Lima (2017, p. 41) “foi compromisso de campanha de Luís Inácio Lula da Silva, revogar o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, para que a educação profissional voltasse a ser ofertada na forma integrada”. Efetivando-se através do Decreto nº 5.154 de julho de 2004, acerca da integração da educação básica com o ensino profissional. Outras mudanças ocorreram no ano de 1998, com a Lei 9.649 que no Artigo 47 altera o art. 3º, da Lei Federal nº 8.948/94 e no Artigo 66, revoga os arts. 1º, 2º e 9º, da Lei Federal nº 8.948/94. Ainda, expõe que a oferta e expansão da educação profissional, somente poderia ocorrer em conjunto com os estados e municípios e Distrito Federal, organizações não governamentais, bem como com os setores produtivos. Sendo estes os responsáveis pelos novos estabelecimentos de ensino. Para Garcia e colaboradores (2018, p. 9) “Em 1998, foram proibidas as construções de novas escolas federais pelo governo federal baseado na Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Onde o Governo Federal despossava de suas responsabilidades.

No ano de 1999, foi retomado o processo de mudanças das ETF's para os CEFETs, o que possibilitou o aumento significativo do ensino superior nos Centros Federais de Educação. Outro fator importante nesse período, foi a assinatura do Convênio com BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, que possibilitou a implantação do PROEP. De acordo Garcia et al (2018 p. 09), tal realidade causou uma separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para o ensino superior. O que segundo as autoras, reforçava “o acompanhamento do ensino médio com vistas à preparação dos alunos para a inserção, com qualidade, no ensino superior...”. Já para Lima (2018 p. 43) esse período, em que se encontrava no Governo, Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foi marcado por um “sistema de Educação Profissional separado do ensino médio, cujo objetivo era habilitar jovens para o mercado do trabalho, por meio de cursos pós-secundários, e fortalecer de forma eficaz a força de trabalho no Brasil”, o que acarretava na divisão entre a educação básica da educação técnica e tecnológica.

Assim, a Educação Profissional ficou dividida em três “níveis”: (a) básico, destinado à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização dos trabalhadores,

independentemente de sua escolaridade; (b) técnico, destinado à habilitação profissional de alunos matriculados e/ou egressos do ensino médio e (c) tecnológico, que abrange os cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2001).

De acordo com Araújo (2016), ao se estabelecer essa divisão se houve uma separação completa entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, pois cria-se uma proposta curricular concomitante ou sequencial ao ensino médio. Bem como os superiores tecnológicos, que teriam então os títulos de tecnólogos.

O Decreto n. 2.208/97 também induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural (FRIGOTTO, 2007, p. 1129).

Vale destacar que até o ano de 2002, existiam cerca de 140 escolas técnicas no país. Novas mudanças ocorrem no então governo de Luís Inácio Lula da Silva, mas especificamente no ano de 2004, como mencionado anteriormente. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), enfatizam que Lula em sua campanha em 2002, compromissou-se em revogar o Decreto nº 2.208 e a Portaria MEC nº 646/1997, para o então candidato à presidência Luís Inácio, era crucial que a educação profissional voltasse a ser ofertada na forma integrada, visando a reintegração da educação básica com o ensino profissional. Após sua entrada, cumpriu seu compromisso feito em Campanha e em 2003 substituiu o referido decreto, a equipe ministerial do Governo Lula, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, deu início a uma organização das políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, a partir do Decreto 5.154/2004 que possibilitou novamente a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, recuperando as prerrogativas perdidas.

O Decreto nº 5.154/04 representou um avanço ao fazer jus às possibilidades já alentadas pela Constituição de 88 e LDB, abrindo a possibilidade de inovar e experimentar, restabelecer a ampliação das funções do ensino médio no Brasil, oportunizar uma formação de qualidade. [...] Por este decreto, integram a estrutura da educação profissional: a formação inicial e continuada de trabalhadores; a educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (MACHADO, 2008, p. 14).

Embasado na LDB, o decreto tinha como princípio a formação integral tanto para o exercício profissional quanto para o exercício da cidadania. Para tanto, foram definidas três modalidades voltadas à educação profissional técnica de nível médio: o médio integrado ao ensino técnico, o concomitante, da qual faz-se o ensino médio em uma instituição regular e as

disciplinas técnicas nos CEFETs; e os subsequentes, que são os cursos técnicos realizados após o término do ensino médio.

No mesmo ano foi sancionado o Decreto nº 5.22/04 de 1 de outubro que dispunha acerca da organização dos CEFETs, sendo supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, vinculada ao MEC. Tinha como objetivo “qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia” (BRASIL, 2004). Dando aos mesmos, autonomia e status de instituição de Ensino Superior.

Este documento intitulava-se “por uma profissionalização sustentável” e tinha como meta que a educação profissional no Brasil estivesse inserida num projeto novo de nação e de desenvolvimento sustentável, almejando uma distribuição de renda justa, inclusão e justiça social, integração internacional e a cooperação com vistas ao crescimento econômico e social. De acordo com o pacto, a educação sustentável possibilita acompanhar à evolução tecnológica na atualidade, como também as transformações que ocorrem a todo o momento (GARCIA et al, 2018, p.10).

Ainda de acordo com as autoras, a Educação Profissional e Tecnológica é levada ao estatuto de Políticas Públicas, portanto é visto com um bem público capaz de promover as desigualdades sociais, econômicas e regionais. Para tanto a “efetivação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica se dá por meio de ações desenvolvidas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo, utilizando-se da rede de Educação Profissional, dos setores produtivos e dos trabalhadores” (GARCIA et al, p. 10).

Em 2004, a rede federal de educação tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais)¹⁰ ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Por sua vez, as Escolas Agrotécnicas Federais recebem autorização excepcional para ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, fortalecendo a característica dessas instituições: a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação (SETEC 2010 p. 13).

Em 2005, com base na Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005, que dá nova redação a Lei 8.948/94, ficando instituído que a expansão da oferta da educação profissional aconteceria preferencialmente em conjunto com Estados, Municípios e Distrito Federal, além dos setores produtivos ou organizações não governamentais, deixando de ser exclusivo do Governo Federal. Nessa conjuntura criou-se um plano de extensão dos CEFETs, dividido em Plano I e Plano II

4.4 A Criação Da Rede Federal De Ensino

A SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia criou no ano de 2005 o

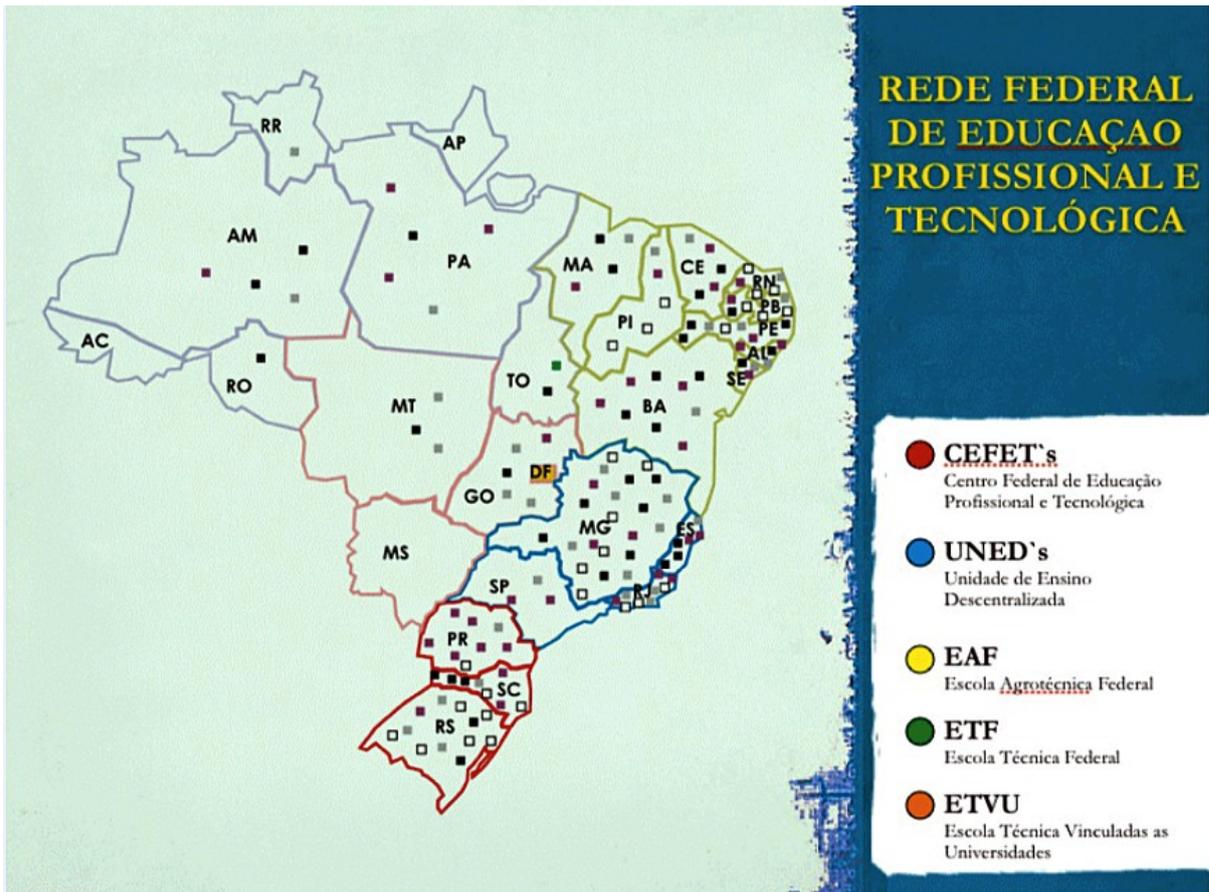
Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional “objetivando ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional” (BRASIL, 2005). De acordo com o MEC, tais instituições passariam a ter um lugar de destaque e de grande influência para o desenvolvimento do país ocupando “de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas” (SETEC, 2010 p. 14). Tendo a expansão nesse sentido, não só aumentar o número de instituições, mas possibilitar o acesso nas regiões mais afastadas do Brasil a uma educação de qualidade.

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (SETEC, 2010 p. 15).

Tal processo, concretizou-se de fato após a revogação da [Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994](#) através da Lei nº 11.195/2005, que trata em seu art. 3º, mas especificamente no inciso 5º acerca da expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União. Desse modo, ocorrendo preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, estando estes responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. A Figura 1 mostra a organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nesse período.

Em 2005, com a lei 11.184 de 7 de outubro (BRASIL, 2005), foi criada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UFTPR, transformando o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade, estruturando e organizando a nova instituição, que passou a contar com os cargos de reitor e vice-reitor, nos moldes das universidades federais existentes (ARAUJO, 2016 p. 34)

Figura 1 - Distribuição da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil.



Fonte: Portal do MEC, 2019.

A Rede era composta até então pelas seguintes instituições: CEFETs UNED's, EAFs, ETFs e as ETVU¹⁸ - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. A criação da UFTPR através da Lei 11.184/2005 que dispunha acerca da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tal unidade de ensino foi criada para tornar-se uma universidade especializada, pluridisciplinar, desenvolvendo educação tecnológica com foco na graduação e na pós-graduação, atuando ainda na área de pesquisa e extensão tecnológica, tornando a 1º universidade tecnológica da rede (BRASIL, 2005). Borborema expõe as mudanças expressivas que ocorreram nas instituições tanto nos aspectos financeiros, administrativo como no educacional.

Quanto aos aspectos administrativos e financeiros os cefets também era regulado de forma conflitante. Até o ano de 1997 os CEFETs instituídos pela lei nº 6.545/78 possuíam uma matriz orçamentária própria, diferente da matriz orçamentária das Escolas Técnicas Federais. Só com as transformações das Escolas Técnicas em CEFETs passou a existir uma única matriz orçamentária elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Quanto à gestão educacional havia uma relação dupla com a SEMTEC e com a Secretaria de Educação Superior

¹⁸ As ETVU, são unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais. Ofertam cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, em suas respectivas áreas de atuação.

(SESU). Além disso, os CEFETs mais antigos ainda tinham vinculação à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em virtude da atuação na pós-graduação. Após a reestruturação do MEC ocorrida em 2004 quando passam a existir a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a gestão do CEFET tornou-se ainda mais complexa. (BORBOREMA,2013, p. 89).

Porém, o maior acontecimento no referido ano ocorreu com a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, que a priori, objetiva as instalações de unidades de ensino nos Estados que ainda não possuíam nenhuma instituição, em especial na região Norte e Nordeste, assim como nas regiões periféricas de grandes centros urbanos e cidades interioranas. A missão da educação profissional, a partir da Rede Federal de Ensino estava claramente descrita no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como pode ser visto a seguir:

A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (PDE/MEC, 2007, p. 33).

De acordo com o MEC (2010), previa-se a construção de 60 novas unidades de ensino divididas em 4 Escolas Agrotécnicas Federais, 5 Escolas Técnicas Federais e 33 UNED's. O que permitiria contemplar cerca de 23 unidades da federação. A Figura nº 2 mostra as Unidades Federativas com instituições de ensino até o ano de 2002, e o Projeto de Ampliação de 2005 a 2010.

Figura 2 - Mapa da Expansão da Rede Federal de Ensino até o ano 2010.



Fonte: Portal do MEC, 2019. Adaptado pela pesquisadora (2019).

Assim, também foi instituída a Educação a Distância na Educação Profissional EPT, através do Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que regulamentava o art. 80º da LDB 9.394/96. Enfatizando em seu art. 2.º onde a mesma poderá ser ofertada, sendo específico no inciso III acerca da educação profissional abrangendo os cursos: a) técnicos, de nível médio e, b) tecnológicos, de nível superior. De acordo com a SETEC (2010) em 2006, foi instituído o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de possibilitar ao grupo de alunos que não tiveram a oportunidade à educação no período regular. O acesso à educação básica com a formação profissional através do Decreto n.º 5.840¹⁹ de 13 de julho de 2006.

Ainda no mesmo ano, foi instituído o Decreto 5.773/2006 que regulamenta “o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação

¹⁹ Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do [art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004](#); e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do [art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004](#). (BRASIL, 2006)

superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.” (BRASIL, 2006).

Em 12 de dezembro de 2006, foi instituído o Decreto nº. 6.302 estabelecendo o Programa Brasil Profissionalizado, cujo intuito é possibilitar o apoio financeiro às redes públicas de ensino dos estados e assim como do Distrito Federal, visando contribuir para o fortalecimento e expansão da educação profissional e tecnológica. Por meio do Programa, era viabilizada a construção, a reforma e a modernização de unidades escolares, incluindo a aquisição de equipamentos, mobiliários e laboratórios. (BRASIL, 2019). Autores como Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010), enfatizavam que o surgimento dos institutos deveriam estar alicerçados na relação entre ensino, tecnologia e ciência, buscando a formação dos trabalhadores, e o desenvolvimento das ciências, destacando que no período de execução do plano de expansão um aspecto de grande relevância foi utilizado, ao se priorizar os critérios técnicos, ao invés de critérios políticos em relação aos aspectos geográficos para instalações das unidades de ensino. Nesse mesmo ano foi realizado pela SETEC, juntamente com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, conferências em todos os estados brasileiros e DF, culminando na 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica²⁰, tornando-se a primeira conferência organizada e realizada pelo MEC sobre essa temática. (MEC, 2009).

Em 2007, foi dado início a Segunda Fase de Expansão, sendo estabelecido o processo de integração entre as ET's, EAF's e CEFET's existentes na época. Segundo Turmena e Azevedo (2017 p. 1070) ocorre a seguinte ação:

Na data de 24 de abril de 2007, o Decreto no. 6.095 estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesse período, ocorreram inúmeras mudanças, sendo delineadas as diretrizes que os então IFETs - Institutos Federais de Tecnologia deveriam seguir, “vale lembrar que para assegurar essa expansão e modernização, foi necessário um forte esforço político visando revogar o aparato legal responsável por impedir sua ampliação em todo país” (PACHECO;

²⁰ Entre os dias 05 a 08 de novembro de 2006, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, evento de âmbito nacional para o debate sobre as questões fundamentais da educação profissional brasileira. Tendo iniciado com as Conferências Estaduais. A mesma tinha como objetivos: Definir diretrizes para a política nacional de Educação Profissional e Tecnológica através do diálogo entre os diversos agentes envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do país e para a inclusão social; Discutir o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades regionais; Discutir sobre a atuação da Educação Profissional e Tecnológica na melhoria da competitividade do país na economia global.

PEREIRA; SOBRINHO, p. 72).

Foi delineado que os IFETs se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (Art. 01 §2º). No que diz respeito à implantação dos Institutos, deve-se levar em consideração bases territoriais definidas, com dimensão geográfica e as características históricas, culturais, sociais e econômicas (Art. 01 § 3º). (TURMENA & AZEVEDO, 2017 p. 1070).

Sendo lançado também o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, através de consultas públicas durante mais de seis meses o que resultou que somente em 2008, a partir da Portaria MEC nº 870 que começa a ser usado e atualizado periodicamente. O mesmo foi criado para ser um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral, possibilitando o planejamento dos cursos. (Brasil, 2019). É lançada a segunda etapa da expansão da rede federal tecnológica, que segundo o próprio MEC, através da SETEC, essa expansão possibilitaria até o ano de 2010 terem 354 unidades de ensino espalhadas pelo Brasil.

Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento. Ao estabelecer como um dos critérios na definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional. (SETEC, 2010 p. 16)

Assim, as 150 unidades seriam criadas entre 2007 a 2010, atendendo 150 novos municípios, distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal, uma meta do Governo Federal. A criação destas instituições de ensino tecnológico, tornou-se uma proposta bastante ousada e ambiciosa, mas que foi concretizada sendo uma das maiores metas educacionais realizadas no país. Tomando-se um fato importantíssimo para educação brasileira, principalmente pelo fato de atingir todas as regiões do país levando educação pública de qualidade para mais de 500 mil alunos e mudando a realidade local tanto socialmente quanto economicamente. Assim, foi lançada em seguida a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 com o intuito de “acolher propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET” (BRASIL, 2007) estabelecendo que:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações. 1.2 No que concerne à relação entre educação e trabalho, a missão institucional do IFET deve orientar-se pelos seguintes objetivos: 1.2.1 — ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio, reafirmando a verticalização como um dos princípios do IFET[...] (BRASIL, CP, 2007, p. 1).

De acordo com Tavares (2012), a segunda fase de expansão foi marcada principalmente pelo fato de se pensar em cidades polos, e que as escolhas das mesmas estavam diretamente ligadas a critérios que envolviam desde questões financeiras, priorizando cidades que detinham alguma estrutura física pré-existent, buscando manter parcerias entre os governos estaduais, municipais ou a própria iniciativa privada. As questões sócio geográficas ao se buscar cidades que fossem polos regionais o que possibilitaria o atendimento, há um maior número de estudantes, visando um equilíbrio na distribuição territorial, assim como o desenvolvimento produtivo local e regional. Para o Ministério da Educação, em especial a Secretaria de Edu. Prof. e Tecnológica SETEC o processo de expansão e criação da Rede foram essenciais para o desenvolvimento educacional do país.

Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade emerge. Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida. (SETEC, p. 15, 2010).

Tais ações foram primordiais para que final de 2008 fosse sancionada a Lei nº 11.892²¹ de 29 de dezembro de 2008 para formar a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e criar os Institutos Federais de Ensino.

²¹ Em 29 de dezembro de 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e ([Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012](#)) e o Colégio Pedro II. Sendo criados 38 Institutos.

4.4.1 A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

De acordo com Turmena e Azevedo (2017), a criação dos Institutos passou por diversos momentos importantes. Desde o ano de 2007 o MEC emitia Chamadas Públicas juntamente com a SETEC, visando adquirir propostas que auxiliassem na constituição dos mesmos. “Neste sentido, no dia 12 de dezembro de 2007, o MEC emitiu a Chamada Pública MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) 02/2007, objetivando acolher, num prazo de 90 dias, propostas de constituição dos Institutos” (TURMENA; AZEVEDO 2017, p. 1071). Assim, a educação tecnológica passou a se integrar ao Plano de Desenvolvimento da Educação, ganhando visibilidade.

Nesta mesma data, o PDE contemplou a educação tecnológica e profissional através de três iniciativas: a) Reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando nos IFets; b) Novo concursos públicos e; c) Cidades-Polo: abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades tecnológicas. (TURMENA; AZEVEDO 2017, p. 1071).

O processo de expansão trouxe uma nova configuração para a educação técnica e tecnológica brasileira, de acordo com o MEC (2019), a criação da rede “constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país”

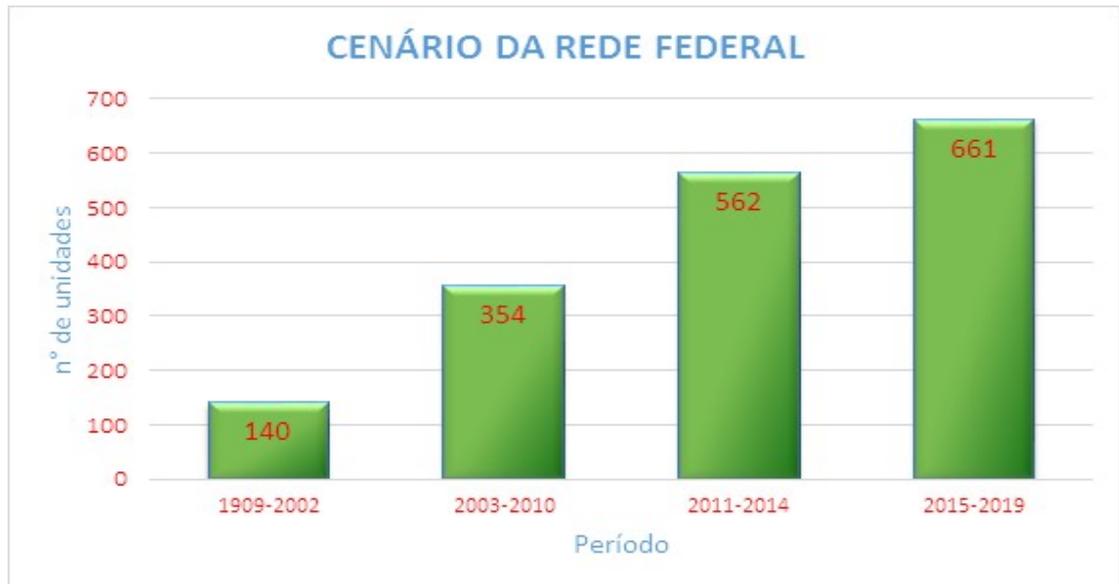
Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MEC, 2019).

Para o próprio Ministério da Educação, a grande importância e relevância da criação da Rede Federal foram a possibilidade de expandir para todo o território brasileiro. “Os Institutos Federais estão presentes em todos os estados brasileiros, além do Distrito Federal, desde as matas amazônicas na região Norte até caatinga da região Nordeste, bem como os pampas gaúchos na região Sul” (MEC, 2001). O que possibilita abranger diversas modalidades de ensino, desde à educação básica à educação superior. De tal forma, possibilitando a oferta e desenvolvimento de diversos cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados até programas de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu como mestrados e doutorados.

Para Garcia, Dorsa e Oliveira (2018), a nova configuração da educação profissional e tecnológica do Brasil a partir dos Institutos Federais “vêm a ser uma síntese do que a Rede Federal construiu ao longo de uma história amparada pelas leis e políticas da Educação

Profissional e Tecnológica do governo federal”. Como pode ser visto na figura nº 3, o Governo tinha como meta durante todas as etapas de expansão o aumento das unidades de ensino em todo território nacional, fazendo um comparativo desde o período das Escolas de Aprendizagem e Artífices até os dias atuais.

Figura nº 3 - Metas de unidades até 2019.



Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2012. Adaptado pela autora (2019).

Visando um crescimento, expansão e melhoria na educação profissional do país, em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.892 que estabelecia a Rede Federal de Educação profissional, mas especificamente os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Tais instituições desenvolveriam atividades de pesquisa, extensão e docência desde a educação básica à educação superior nas áreas de formação profissional e tecnológica, sendo estabelecidos que fossem multicampi, ou seja, uma instituição com reitoria, autonomia administrativa, diversos *Campi* e com sua organização pedagógica pluricurricular e autônoma.

Sendo criados os respectivos 38 Institutos Federais, 505 Campus e 74 Campus Avançados através de integração ou transformação das Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas como pode ser visto na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Instituições criadas ou transformadas em Institutos Federais

INTEGRAÇÃO PARA INSTITUTOS	TRANSFORMAÇÃO PARA INSTITUTOS
Instituto Federal de Alagoas	Instituto Federal do Acre
Instituto Federal do Amazonas	Instituto Federal do Amapá
Instituto Federal Baiano	Instituto Federal da Bahia
Instituto Federal do Ceará	Instituto Federal de Brasília
Instituto Federal do Espírito Santo	Instituto Federal do Goiás
Instituto Federal Goiano	Instituto Federal de Goiás
Instituto Federal do Maranhão	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Instituto Federal de Minas Gerais	Instituto Federal do Piauí
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Instituto Federal do Paraná
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Instituto Federal do Sul Minas Gerais	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Instituto Federal Sul-rio-grandense
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Roraima
Instituto Federal do Pará	Instituto Federal de Santa Catarina
- Instituto Federal da Paraíba	Instituto Federal de São Paulo
- Instituto Federal do Pernambuco	
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	
Instituto Federal Farroupilha	
Instituto Federal de Rondônia	
Instituto Federal Catarinense	
Instituto Federal de Sergipe	
Instituto Federal do Tocantins	

Fonte: Lei n 11.892. Elaborado pela autora.

Após a criação da RFEPCT (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), há mudanças significativas não só na estrutura física, números de alunos e níveis e modalidades de ensino que passam a ser ofertado, mas como também na carreira dos professores, bem como dos técnicos administrativos. De acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, (BRASIL, 2008), os Institutos ficam estruturados da seguinte maneira:

- ❖ Possuir uma Reitoria, composta por 1 reitor (a), 5 Pró-Reitores (a) que farão parte do órgão executivo;
- ❖ Ter um Estatuto que disporá acerca da estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior;
- ❖ Cada *Campi* terá um Diretor - Geral, responsável por geri-lo.

Acerca da organização e proposta pedagógica, foi definido pelo MEC que os mesmos deveriam reservar e ofertar, um mínimo de 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada e 20% para cursos superiores em licenciaturas, assim como programas de formação e complementações pedagógicas. Pacheco (2011), expunha a importância de desenvolver a transversalidades em todas as etapas de ensino da qual os If's ofertavam, visando assim, a organização do trabalho pedagógico em âmbito da educação profissional.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições. (PACHECO, 2011, p. 10).

Assim sendo, salientamos que estando também responsáveis por grande parte dos cursos de licenciaturas ofertadas nas instituições públicas federais, adquirindo assim um status de universidade. Acerca da Carreira dos professores as mudanças ocorrem desde a nomenclatura até as progressões concedidas, no período das ETF's, os mesmos eram chamados de Professores do Magistério de 1º e 2º grau que permitia que atuassem somente na educação básica de nível técnico. Brito e Caldas (2016, p. 86), destacam as modificações ocorridas na carreira dos professores com a criação e as mudanças para institutos:

A partir da criação dessa nova carreira, os professores do magistério de 1º e 2º graus foram consultados quanto à possibilidade de migração para nova carreira, sob pena de ficarem estagnados, porque a carreira antiga seria extinta e conseqüentemente seus profissionais só receberiam reajustes salariais, por exemplo, se houvesse uma lei específica para aquela carreira. Os profissionais que migraram

para nova carreira, a de professor EBTT, e àqueles que estavam ingressando na Rede Federal de Educação Tecnológica seriam regidos pela nova lei, porém sem nenhuma regulamentação. (BRITO; CALDAS, 2016 p. 86).

A partir dos Institutos, os professores passam a ter a carreira de EBTT (Professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica) estando aptos a atuarem na educação básica, técnica e tecnológica. Contudo, as duas carreiras coexistem, pois, alguns professores não aderiram à nova carreira.

No ano de 2009, mais precisamente em 23 de setembro, comemorou-se o Centenário da Rede Federal, o que gerou inúmeras comemorações ao longo do ano, houve a produção de materiais com fotos, linha do tempo, vídeos tudo para compor a agenda festiva da data como mostra a figura a seguir.



Fonte: Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Adaptado pela autora (2019).

Outro fato importante ocorrido no referido ano, foi a criação do Decreto nº 6.986 de 20 de outubro de 2009 que tinha como objetivo regulamentar os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal e criava os Institutos Federais para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. (Brasil, 2009).

Já em 2010 como previsto, a expansão contaria com um total de 214 novas unidades, o que de fato ocorreu de acordo com a SETEC e MEC. Em 2011 inicia a Fase III do Processo de Expansão da Rede Tecnológica, abrangendo os anos de 2011 a 2014 tendo como objetivo entregar 208 novas unidades em todo o país. Outros grandes acontecimentos foram a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Guia Pronatec de cursos Formação Inicial e Continuada FIC²². Assim como o Programa Mulheres Mil que teve sua criação em 2007, contudo somente em 2011 através da Port. nº 1.015 de 21 de julho de 2011 ele foi nacionalmente instituído, possibilitando que mulheres em situação e vulnerabilidade possam realizar cursos de forma articulada com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas formas integrada e concomitante (Setec/MEC, 2020).

Em 2012, o Colégio Dom Pedro II é equiparado aos Institutos Federais a partir da Lei 12.677 de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), que dá autonomia quanto à estrutura e organização da instituição. De acordo com a Lei em seu Art, 13 A e 13 B, a instituição passa a ter a seguinte organização:

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição.

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. (BRASIL, 2012).

A partir dessa reflexão, surge outro fator importante que esta mesma Lei, dispõe acerca da criação de cargos efetivos, assim como cargos de direção e funções gratificadas destinados às instituições federais de ensino. O que propiciou a criação de mais de 24 mil cargos de professores EBTT's, a criação de cargos de Técnicos Administrativos em Educação, a extinção de outros, assim como a redistribuição de classe em âmbito das

²² Programa PRONATEC tem como finalidade a expansão através da interiorização da oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (FIC) foi instituído através da Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, que alterou as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

instituições federais de ensino. Outra Lei importantíssima para os Institutos Federais é a nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 que trata sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal.

Art. 1º Fica estruturado, a partir de 1º de março de 2013, o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, composto pelas seguintes Carreiras e cargos:

I - Carreira de Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior, de que trata a [Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987](#);

II - Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Magistério Superior;

III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a [Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008](#); e

IV - Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. (BRASIL, Art. 1, 2012).

Tal lei dispunha também sobre a remuneração e o Regime Jurídico dos Cargos Docentes, assim como a criação de uma Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) que trata dos planos de cargos e carreira, desde questões relacionadas ao afastamento para capacitação, bem como progressões, onde os componentes dessa comissão são eleitos por seu pares. Barbosa e Neta (2018, p. 22), enfatizam que outro ponto de destaque da referida Lei é “a criação da RT de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), em que os docentes da EBTT, podem ter seus vencimentos acrescidos de uma RT mediante uma série de requisitos que comprovem seus Saberes e Competências”. Dessa forma, possibilitando a equiparação da titulação para promoção na carreira. Outra Lei essencial para o andamento das atividades pedagógica na Rede Federal é a Lei 12.711 de agosto de 2012 que estabelecia que 50% das vagas deveriam ser destinadas aos egressos do Ensino Médio das escolas públicas e estudantes com renda inferior ou igual a 1 salário mínimo per capita. Seguindo assim, as determinações do Ministério da Educação. De acordo com o MEC (2012) “em ambos os casos, também são levados em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na Unidade Federada, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Em 2013 algumas leis foram criadas e outras alteraram leis já existentes, que mudaram aspectos importantes da estrutura organizacional da Rede, bem como daqueles que dela fazem parte. Em 24 de setembro foi sancionada a Lei nº 12.863 (BRASIL, 2013), (a partir das conquistas obtidas na Greve Geral de 2012²³) que reestruturou a carreira dos professores da

²³ Greve dos Servidores Federais em Educação. Tendo iniciado em em 17 de maio de 2012, com a paralisação dos Institutos Federais e das Universidades públicas. De acordo com o CONDSEF e SINASEFE essa foi considerada umas das maiores greves de servidores públicos do país. Contando com mais de 77 instituições de educação e cerca de 46 da administração pública como a Polícia Federal, o Ministério da Agricultura,

rede federal. Para Barbosa e Neta (2018), as principais mudanças que ocorreram foram as seguintes:

[...] as modificações mais significativas a partir das duas leis mencionadas anteriormente foram: i) a criação do cargo isolado, nas carreiras EBTT e Magistério Superior, da Classe de Professor Titular Livre, estando apto o docente com titulação em doutorado e que possua experiência na docência e na sua área de formação; ii) a Classe de Titular, na qual o professor poderá ingressar mediante promoção, diferente da lei anterior que exigia a realização de concurso público; iii) e em ambas as carreiras – EBTT e Magistério Superior – há progressão e promoção mais aceleradas, em virtude da redução de níveis. (BARBOSA; NETA, 2018, p. 18)

A mesma foi criada partir da Medida Provisória nº 614 de 14 de maio de 2013. Ainda no referido ano, foram elaboradas as diretrizes voltadas para a organização dos Institutos Federais de Educação através da Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que revogou a Port. SETEC nº 129, de 05 de maio de 2009, definindo as normas e os parâmetros voltados para o processo de expansão da Rede. A Portaria define que:

Art. 1º Ficam estabelecidas diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, bem como os parâmetros e as normas para sua expansão. Art. 2º As unidades dos Institutos Federais deverão atender às demandas regionais por educação profissional e tecnológica, pesquisa aplicada, inovação e extensão, nos termos da Lei nº 11.892, de 2008. (SETEC, 2009).

Enfatizando a responsabilidade social que os Institutos possuem, vista como uma política pública de acesso e permanência ao ensino de qualidade, bem como os parâmetros necessários a um bom desenvolvimento.

Art. 3º Observados os objetivos, as finalidades, as características e a estrutura organizacional estabelecidos na Lei nº 11.892, de 2008, a expansão dos Institutos Federais poderá ocorrer mediante a constituição e estruturação das seguintes unidades administrativas:

I - Campus, voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial;

II - Campus Avançado, vinculado administrativamente a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinado ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada;

III - Polo de Inovação, destinado ao atendimento de demandas das cadeias produtivas por Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PD&I) e à formação profissional para os setores de base tecnológica; e IV - Polo de Educação a Distância, destinado à oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, que poderá ser criado por meio de parceria com órgãos da administração pública, com o objetivo de expandir o atendimento às demandas por

Consulados, entre Outros Órgãos. A mesma durou 04 meses. Estas eram algumas das pautas de Greve: reestruturação de carreiras, reajuste salarial linear de 22% para os órgãos do Executivo, reposição das perdas inflacionárias, valorização e melhoria das condições de trabalho e a realização de concursos públicos.

formação profissional em todo o território de abrangência do Instituto Federal. (SETEC, 2009).

Tendo uma definição clara da disposição dos Institutos, a partir da estrutura e características dos *Campi*, campus avançado e Polos de Inovação, a Portaria também estabelecia acerca da organização didática pedagógica, orçamentária e administrativa. Enfatizando em seus artigos iniciais a importância em atender as demandas locais de cada região em que os IF's estariam instalados. Dessa forma, tornando-se um dos principais documentos direcionadores da Rede Federal.

A EPT ofertada nos IF's em 2014 passa a ter um número extremamente expressivo de unidades, totalizando 562. Para o MEC, essa expansão permitiria a acessibilidade da população à educação profissional e Tecnológica.

Sua terceira fase, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica. (MEC, 2014).

O que possibilitou o aumento de cursos, as vagas destinadas aos alunos e a contratação de servidores através de concurso público desde docentes à TAE's.

Do total de novas vagas, aproximadamente 30 mil serão direcionadas ao público de jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino médio e que, por intermédio do PROEJA – programa criado pelo Decreto n.º 5.478, de 2005 –, contarão com a possibilidade de concluir a educação básica e ao mesmo tempo se qualificarem para o exercício de uma profissão técnica. O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica implicará também na criação de 4.500 novos postos de trabalho, dois quais 1.770 serão de cargos de professor. (SETEC/MEC, 2014)

A Lei 13.005 de 24 de junho de 2014, popularmente conhecida como a Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), trazia também em seu escopo, diretrizes voltadas à educação profissional e tecnológica, mais especificamente no artigo 5º e nas metas e estratégias (10, 11, 12 e 15). Enfatizando que os incentivos e recursos financeiros destinados à educação também deveria ser designados à expansão da educação profissional, expandido a oferta gratuita, em especial ao Ensino médio regular e ao Ensino Médio EJA. Como pode ser visto a seguir na meta 10:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica; 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora (BRASIL, 2014).

Com foco na articulação entre a Educação de Jovens e Adultos - EJA com a educação profissional tanto presencial quanto a distância.

Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Especificamente na Meta 11 da referida Lei, a educação profissional na Rede Federal de Ensino ganha enfoque específico. Visando triplicar o número de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, o que permitiria um aumento de 50% das matrículas totais. Para tal feito, a estratégia mencionada na Meta 11.1 seria a expansão das matrículas primando pela qualidade no ensino ofertado.

[...] expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional. (BRASIL, 2014).

Para mais adiante, a SETEC (2016) através de gráficos, fez uma descrição sucinta de todas as etapas de expansão da Rede, enfatizando que entre 2015 a 2016 mais 57 unidades foram inauguradas, alcançando um total de 568 municípios. Inúmeras portarias são publicadas no mesmo ano, visando melhorias à rede federal. Em março de 2016, a Setec lança a portaria nº 03, que em seu texto, institui a criação do Comitê Permanente de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CPPG²⁴, que tinha como propósito, auxiliar a própria Secretaria nas ações voltadas à Expansão.

No mesmo semestre, em abril, entra em vigor a Portaria nº 09 que designa os membros que farão parte do Comitê Permanente. Outras portarias relevantes também são citadas no portal do MEC na seção de *Legislação e Atos Normativos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Abrangendo desde ações voltadas aos docentes como a Portaria nº 28, de 26 de agosto acerca do Plano de Formação Continuada, para os discentes através das portarias nº. Essa portaria, regulamenta o desenvolvimento da Plataforma Aberta

²⁴ Comitê formado por - Representantes das Instituições da Rede Federal: Sendo seis Dirigentes de Institutos Federais; e, dois Dirigentes de Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. “Cujo objetivo é “subsidiar a SETEC no planejamento das ações para a consolidação da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” Sendo estes indicados pelo CONIF - Conselho Nacional e pelo Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF.

da Ead, Port. nº 23 de julho que regulamenta a Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e o Êxito dos Estudantes, e a [Portaria nº 37, de 29 de outubro](#) que fala sobre o funcionamento dos Polos de Inovação e a portaria 818 de 13 de agosto que Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor. Assim como portarias que trata acerca da própria organização dos Institutos como a Portaria que propõe fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão dos institutos, assim como a Port. Nº 31, de 15 de setembro que propõe a repaginação da Marca do IF.

Outras portarias ocorreram ao longo do ano, contudo essas foram as consideradas de maiores relevâncias de acordo com o Portal do MEC. Em 2016 uma mudança relevante ao Ensino ocorreu através da Medida Provisória - MP nº 746 de 22 de setembro, mas conhecida como Reformulação do Ensino Médio, que mudou toda sua estrutura. Visando à criação da Política de Fomento para a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tal medida alterou Leis como a LDBEM nº 93.94/96 no que se refere ao Ensino Médio Regular. Assim, como a Lei do FUNDEB nº 11.494/07, tal medida dispõe sobre a nova carga horária de 12000 horas bem como uma estrutura curricular com disciplinas obrigatórias e outras flexíveis como mostra em seu artigo 24 e 36.

Parágrafo Único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016).

De acordo com a Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC (2020), no que se referia a educação profissional, a carga horária obrigatória de mil e quatrocentas horas para as disciplinares regulares e de 800 a 1200 para as disciplinas técnicas, de acordo com o Portal do MEC. Nesse mesmo ano ocorre a criação das diretrizes que regulamentam as atividades docentes em todo âmbito da Rede Federal a partir da Portaria nº 17, de 11 de maio. Portanto, como a Portaria nº 393/2016 (BRASIL, 2016), que altera a PORTARIA Nº 1.291, de 2013 que estabelecia a organização dos Institutos Federais de para a continuidade de sua expansão. Outra portaria de grande relevância é a que trata sobre o Plano de Formação Continuada de Servidores - PLAFOR, nº 15/2016, que tratava especificamente sobre a fomentar e potencializar a formação continuada através da capacitação externa e interna dos servidores, sendo organizada pela SETEC.

Ainda no mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 13.325 de 2016 que tinha como objetivo alterar regras para promoção, gratificações e aposentadoria e remuneração. Essas mudanças referenciam-se aos planos de carreiras e cargos dos professores do magistério básico federal bem como dos técnicos administrativos em educação.

Em 2017, a Rede Federal passou por mudanças orçamentárias, com grandes reduções nos repasses financeiros às instituições, o que impactou diretamente nos auxílios estudantis e no processo expansão em todo o país. De acordo com o Conselho Nacional da Rede Federal de Instituições de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico – CONIF (2020).

Em 2017, o Orçamento da Rede Federal sofreu cortes em investimento e em custeio. Além disso, por conta da Portaria nº 28/2017, as instituições também tiveram de reduzir em 20% os valores referentes a serviços de manutenção (limpeza, vigilância etc.), em relação a 2016, o que resultou na demissão de terceirizados e, em casos extremos, houve redução da oferta de cursos e vagas. (MEC, CONIF, 2020)

No mesmo, foi revogado o Decreto 5.773/2006 que tratava acerca da regulação da supervisão e avaliações de IES, pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Sendo criado também o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, que tem como foco organizar e orientar a oferta de cursos superiores de tecnologia, em âmbito nacional considerado um guia para os tecnólogos em relações as suas competências, possibilitando uma sintonia com as demandas dos setores produtivos e as expectativas da sociedade.

Nos anos seguintes os cortes orçamentários, só aumentaram impactando diretamente na manutenção dos mesmos. Contudo, mesmo diante dessas situações, o numero de institutos no ano de 2019 chegou a 661 unidades entre os 38 institutos, assim como nas 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Colégio Dom Pedro II e os dois Cefet's existentes. De tal modo, é importante destacar que o Plano de Expansão da Rede Federal, a partir da criação dos Institutos Federais, difere do Programa de Expansão da Educação Profissional, o PROEP. No Plano Nacional de Educação ficam explícitos nas metas os objetivos para o Plano e para o Programa.

De tal modo, a seção a seguir traz toda a contextualização histórica do IFTO, desde seu processo construtivo a partir da integração da EAFA e ETF Palmas até a constituição do que existe hoje: Instituto Federal do Tocantins. Seus primeiros cursos, servidores, diretores e implantações dos Campi ao longo da história da instituição.

5 A INTEGRAÇÃO DA EAFA E ETF PALMAS FORMAM O INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

Esta seção relata a história da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, a partir da junção da Escola Técnica Federal de Palmas - ETF e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – EAFA. Possui o objetivo de conhecer o contexto da região onde se situa o referido *Campus*, elaborando-se uma pequena contextualização acerca do município de Palmas, assim como acerca da EAFA. De acordo com Magalhães (2004), as instituições traduzem as marcas socioculturais que permitem que haja uma análise relacional entre as histórias das instituições escolares e as práticas educativas. Enfatizando que há uma “integração institucional dos saberes e das práticas educativas”. Assim, não se pode falar sobre o IFTO, sem voltarmos para sua história, sua criação e sua origem.

A história dos Institutos Federais, se confunde com história das instituições educativas no que diz respeito a sua relevância social, bem como seu viés de formação para o trabalho. Entretanto, nos primórdios da educação profissional a formação cidadã não era vista como um dos pilares determinantes em sua construção. Magalhães (1999, p. 07) refere-se a:

A construção da história de uma instituição educativa visa, por fim, conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional. A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexidade crescente, pelo que à triangulação entre os historiadores anteriores, à memória e ao arquivo se deverá contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico (MAGALHÃES, 1999, p. 7).

Em função disso, quando se pesquisa uma instituição educativa, é essencial compreendermos o processo histórico que perpassam para sua formação. Nosso recorte, enfoca na Rede Federal de Ensino, especialmente no Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins – IFTO. Assim, a trajetória histórica do Campus Palmas é fundamental para compreendermos como ocorreu a transição das ETF's para a atual configuração.

5.1 DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE ARAGUATINS (EAFA) AO CAMPUS ARAGUATINS

Ao discorrer acerca do IFTO é essencial falarmos sobre as instituições que o formaram. A EAFA é a instituição federal mais velha no Tocantins, no que diz respeito ao

ensino, a mesma surgiu no ano de 1985 ainda no estado de Goiás, através do Decreto nº 91.673 de 20 de setembro de 1985, mas sendo inaugurada posteriormente em 23 março de 1988 no município de Araguatins - TO. Tendo o então governo estadual, grande participação na implantação da instituição no Estado do Tocantins.

O então Governador do Estado do Tocantins Sr. José Wilson Siqueira Campos firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Araguatins, a fim de viabilizar a instalação da Escola, razão por que tais poderes do executivo foram os principais responsáveis pela criação da Eafa na região do Bico do Papagaio. (PDI, 2019).

De acordo com o referido decreto, a EAFA estava subordinada à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI, pertencente ao Ministério da Educação. Mas, trabalharia em colaboração com o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário - MIRAD, por intermédio do Grupo Executivo das Terras do Araguaia/Tocantins - GETAT. (Brasil, 1985) que tinha por finalidade:

Parágrafo único. A Escola Agrotécnica Federal de Araguatins terá por finalidade ministrar o ensino de 1º Grau e o ensino de 2º Grau Profissionalizante, na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura e economia doméstica, devendo constituir-se em um centro de educação rural com vistas ao crescimento da agropecuária local e regional. (BRASIL, 1985).

A EAFA localiza-se em Araguatins no estado do Tocantins, município criado em 1948 pela Lei 184/1948²⁵ por Vicente Bernardino Gomes. Sendo esta uma região centralizada entre os estados do Tocantins, Maranhão e Pará, denominado de região do Bico do Papagaio. Região esta, afastada dos grandes centros, estando o município de Araguatins, como um dos principais centros comerciais da região, tendo ainda Araguaína-TO, Imperatriz-MA e Marabá-PA as principais cidades próximas ao Bico do Papagaio. De acordo com o censo demográfico do IBGE de 2010, no ano de 1991 a cidade contava com uma população de 22.465 pessoas, estando mais da metade concentrada na zona rural, passando para uma população de 27.861 habitantes no Censo de 2000, logo no ano de 2010 tinha um número expressivo de 31.329 habitantes. Atualmente, a população total de Araguatins é de 35.761 pessoas concentrando-se principalmente na zona urbana, com mais de 64% residindo na cidade, ocupando assim a 6ª

²⁵ Lei nº 184/1948, de 13 de outubro de 1948, de Criação do Município de Araguatins-TO. Inicialmente, Araguatins fundada por Vicente Bernardino Gomes com o nome de Vila São Vicente do Araguaia, em 9 de junho de 1868. A vila passou a categoria de município pela lei nº 426 de 21 de junho de 1913, que foi sancionada pelo Decreto nº 3.639 de 5 de março de 1914 e instalado em 12 de novembro do mesmo ano pelo Decreto nº 3.774. Em 1945, a sede do Município foi transferida para Itaguatins, pelo Presidente Getúlio Vargas. Depois de três anos de transferência da sede, o Município foi criado pela segunda vez pela Lei nº 184 de 13 de outubro de 1948 tendo sido reinstalado em 1 de janeiro de 1949. Com a criação do Estado do Tocantins em 1989 o Município passa a integrá-lo, antes era parte do Estado de Goiás. Fonte: Câmara Municipal de Araguatins <<https://www.araguatins.to.leg.br/leis/lei-de-criacao-do-municipio-de-araguatins-to/view>>.

posição das cidades mais populosas do Estado. Estando a 601 km de distância da capital do estado do Tocantins, Palmas.

Nessa conjuntura, a então EAFA surge com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e de trabalho da população que não tinham como se deslocar para as grandes metrópoles brasileiras, tendo assim como função social o desenvolvimento da região, a partir das ofertas dos cursos. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFTO, a mesma foi designada a trabalhar com os 1º e 2º graus profissionalizantes com habilitações nos cursos de Agropecuária, Agricultura e Economia Doméstica (PDI, 2014).

A área de 561,84 hectares da EAFA, foi doada pela prefeitura do Município de Araguatins na gestão de José Guilherme F. Pereira, a instalação da referida unidade educacional veio em consonância com a Lei Municipal nº 321, de 08 de outubro de 1984, que de acordo com o PDI (2019), ocorreu da seguinte maneira:

A instalação da Eafa ocorreu em cooperação com o Ministério de Reforma e do Desenvolvimento Agrário (Mirad). Por isso, o Grupo Executivo das Terras do Araguaia – Tocantins – Getat – foi autorizado a adotar providências necessárias junto ao Ministério da Fazenda para aprovação de doação de uma área de 561,84 hectares de terras férteis com pH médio de 6.4 a 7.0, banhada pelo rio Taquari em 8 km de extensão, conforme previsto na Lei Municipal Araguatinsense n.º 321, de 8 de outubro de 1984, para instalação da Escola Agrotécnica Federal. As obras iniciaram com a programação orçamentária de um convênio firmado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o então Prefeito Municipal de Araguatins, Sr. José Guilherme Frazão Pereira. (PDI, 2019, p. 11).

A mesma inaugurou com um quantitativo de 55 alunos, tendo como seu 1º diretor geral, o professor Francisco Aldivino Gonçalves, Pedagogo, Administrador Escolar, tendo o período de 04 anos de mandato. No ano de 1993, a Escola passa a ser uma instituição autárquica que de acordo com o PDI (2019 p. 43) passa em “16 de novembro de 1993, pela Lei nº 8.731. A Escola foi convertida em uma Autarquia Federal, oferecendo os cursos de Ensino Médio e cursos de Técnico Agrícola nas Habilitações de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia”.

A Eafa era dirigida por um Diretor-geral por um período de quatro anos, podendo ser reconduzido por igual período. O Diretor-geral fundador foi o professor Francisco Aldivino Gonçalves, Pedagogo, Administrador Escolar (ADESG). O segundo mandato foi do professor José Júnior Rodrigues de Souza, Licenciado em Ciências Agrícolas (UFRRJ), com especialização em Administração Escolar. O terceiro competiu ao professor Robson José Esteves Pelúzio, Engenheiro de Agrimensura (UFV), com especialização em Administração Escolar. O quarto mandato coube ao professor Francisco Nairton do Nascimento, Licenciado em Ciências Agrícolas (UFRRJ), Engenheiro Agrônomo (UFRRJ), Especialista em Engenharia de Irrigação, em Metodologia do Ensino Superior (UFV), Mestre em Fitotecnia – UFRRJ. (PDI, 2019, p. 10).

A EAFA, até o ano de 2007 possuía cerca de 6 salas de aula e 6 tipos de laboratórios. De acordo com o PDI (2014), a nova estruturação decorrente da criação do IFTO possibilitou um aumento significativo tanto no que diz respeito à estrutura física, administrativa e pedagógica no Campus Araguatins.

Em função desse aumento do número de estudantes, foram construídos laboratórios de Biologia, Química, Física, Microscopia, bloco com 24 salas de aula, bem como uma reforma de ampliação no setor de Biblioteca. Com foco nos cursos de Agropecuária e Informática, a unidade é referência na oferta do ensino técnico, tecnológico e superior para a microrregião do Bico do Papagaio, assim como para os Estados circunvizinhos: Maranhão e Pará (PDI, 2014, p.45).

Um fator relevante, é o de ser o único *campi* a possuir alojamento em suas instalações com mais de 100 vagas destinados aos estudantes do sexo masculino, o que possibilita que os alunos que residam em outros municípios, possam morar no Campus. A figura a seguir mostra o Campus dimensionado o seu tamanho.

Figura 5: Visão aérea das instalações do Campus Araguatins em 2015.



Fonte: Jornal Folha do Bico (2015).

No ano de 2019, a unidade educacional agora integrada ao IFTO desde 2008, possuía um quantitativo de 14 laboratórios e mais de 80 salas de aula. Contando com um total de 195 servidores, divididos entre 121 Técnicos Administrativos Educacionais – TAE's e 74 professores (entre especialistas, mestres e doutores). Constituindo o segundo maior campus

em números de servidores bem como de alunos com mais de 1900 matriculados.

A partir da Lei nº 11.892/2008, o Campus Araguatins teve aumento gradativo no seu número de estudantes. Em 2009, dispunha de pouco mais de 600. No ano de 2011, chegou a 900 estudantes. No ano letivo de 2013, ultrapassou os 1.150 matriculados, em de 2014, foram registradas mais de 1.600 matrículas. (PDI, 2019, p. 22).

Atualmente, o *campus* Araguatins é gerido pelo Prof. Dr. Josafá Carvalho Aguiar eleito através de voto direto dos alunos e servidores em geral. Tendo cursos em diversas modalidades e etapas de ensino. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e Redes de Computadores, o curso técnico subsequente em Agropecuária, cursos superiores em Engenharia Agrônômica, Ciências Biológicas e Licenciatura em Computação. Além de pós-graduações nas modalidades *latu sensu* em Desenvolvimento em Sistemas Computacionais e Ensino de Ciências da Natureza e Matemática.

Assim, após descrever a história do Campus Araguatins é necessário ainda falarmos acerca do Campus Palmas para compreendermos como ocorreu o processo transitório entre as instituições. A subseção seguinte trata do respectivo Campus e da cidade em que se localiza Palmas – TO.

5.2 Da Escola Técnica Federal De Palmas (Etf) Ao Campus Palmas

A referida seção busca expor todo o processo transitório que ocorreu entre as Instituições para se formar o Instituto Federal do Tocantins, focalizando-se no Campus Palmas, elencando todos os elementos que deu origem a instituição educativa Campus Palmas, bem como os caminhos percorridos para construção histórica institucional.

5.2.1 O Campus Palmas a ser implantado

Antes de apresentar detalhadamente o *lócus* da investigação, considerou-se de grande relevância localizar a cidade em que o Campus Palmas está situado. Assim, Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins, está localizado no município com o mesmo nome, Palmas – TO. A cidade é também a capital do estado do Tocantins, estando na região central do estado fazendo divisa intermunicipal com os municípios de Porto Nacional, Monte do Carmo, Lajeado, Aparecida do Rio Negro, Novo Acordo, Miracema do Tocantins e Santa Teresa do Tocantins.

Palmas ainda têm dois distritos: Buritirana e Taquaruçu (Seplam, 2017). Estando distante

cerca de 920 km da capital brasileira, Brasília. A figura abaixo mostra uma visão aérea da cidade de Palmas, focalizando no Palácio do Araguaia, sede do governo estadual.

Figura 6 - Imagem aérea da cidade de Palmas – TO.



Fonte: IBGE, (2017).

No que tange sua história, a mesma foi criada em 20 de maio de 1989, ano seguinte após a criação do Estado, e emancipada em 1º de janeiro de 1990, data em que também se torna oficialmente capital tocantinense.

Sendo ela a capital mais nova do país, de acordo com o Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019), a capital tocantinense detém uma área total de 2. 218 942 km quadrados e sua população no ano de 2019 estavam em torno de duzentos e noventa e nove mil habitantes, sendo a maior cidade do Tocantins. Com clima úmido típico de regiões tropicais, a cidade está localizada em um bioma de cerrado, entre as Serras do Lajeado e Monte do Carmo e o Lago de Palmas, a população palmense é predominantemente urbana com mais de 90% na área urbana. A figura abaixo mostra a localização do estado do Tocantins, do município de Palmas e do IFTO Campus Palmas.

A população de Palmas é formada por pessoas de todas as regiões do país, assim como de outras nacionalidades, o município surgiu entre Porto Nacional, o Taquaruçu do Porto e o povoado Canela. De acordo com o site do Governo do Tocantins (2020), a escolha do nome da cidade se deu a partir da homenagem feita à Comarca de São João da Palma²⁶ e também

²⁶ Para facilitar a administração, a aplicação da justiça e, principalmente, incentivar o povoamento e o desenvolvimento da navegação dos rios Tocantins e Araguaia, o Alvará de 18 de março de 1809 dividiu a

pela grande quantidade de palmeiras existentes na região.

A instalação de Palmas só foi possível com a transferência da sede administrativa do município de Taquaruçu para Palmas, tornando o prefeito eleito de Taquaruçu, Fenelon Barbosa e de nove vereadores, que assumiram o Governo Municipal, o primeiro prefeito de Palmas. Ocorrida oficialmente em 1º de janeiro de 1990. Com esta decisão, Taquaruçu do Porto transformou-se em Distrito de Palmas, assim como Taquaralto e Canela (TOCANTINS, 2020).

Assim, a partir da lei estadual nº 10.419 de 01 de janeiro de 1988, Taquaruçu do Porto passa a ser município e deixando de ser povoado de Porto Nacional e somente em 1º de janeiro de 1990 a sede administrativa é transferida para Palmas, que se torna oficialmente capital do Tocantins” pela Resolução n.º 28, de 29-12-1989. O município de Taquarussu do Porto, foi extinto, (mudança de Sede)” (IBGE, 2020), onde o então município torna-se distrito de Palmas – TO e deixa de ser chamado de Taquarussu do Porto e passa a ser denominado de Taquaruçu.

A economia local gira em torno do funcionalismo público e prestação de serviços. A taxa de escolarização entre a faixa etária de 6 a 14 anos de idade chega a 98%, já o índice de desenvolvimento da educação - IDEB em 2018 estava em torno de 6,5 para os anos das series iniciais e 5,3 para as series final do Ensino Fundamental, ambos maiores que média nacionais. De acordo com censo (IBGE, 2017), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 3,8 salários, estando com mais de 140 mil pessoas em ocupações formais, o Produto Interno Bruto girava em torno de 8 108 594,61 mil, e PIB per capita de R\$ 28.754,00.

Em 2017, o salário médio mensal era de 3.8 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 49.0%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 1 de 139 e 1 de 139, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 42 de 5570 e 62 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 30% da população nessas condições, o que o colocava na posição 139 de 139 dentre as cidades do estado e na posição 4669 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2017).

De acordo com o IBGE (2017), o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de Palmas é de 0,788, sendo o 1ª da região Norte e 78º colocação em âmbito nacional, ficando maior que a média brasileira de 0,761. Acerca da infraestrutura, por ser uma cidade planejada, detém de quadras residências bem definidas e espaçosas com inúmeras áreas verdes, praças e

Capitania de Goiás em duas comarcas (regiões): a Comarca do Sul e a Comarca do Norte. A comarca de São João da Palma foi a sede do primeiro movimento separatista do norte goiano, e também pela grande quantidade de palmeiras na região. O período separatista ocorreu de 1821 a 1823.

Fonte: [https://adetuc.to.gov.br/desenvolvimento-da-cultura/tocantins---historia/h-criacao-da-comarca-do-norte---1809/efile:///C:/Users/Pabla%20Milhomem/Downloads/2794-Texto%20do%20artigo-8866-1-10-0140910%20\(1\).pdf](https://adetuc.to.gov.br/desenvolvimento-da-cultura/tocantins---historia/h-criacao-da-comarca-do-norte---1809/efile:///C:/Users/Pabla%20Milhomem/Downloads/2794-Texto%20do%20artigo-8866-1-10-0140910%20(1).pdf)

parques. Tendo um percentual de mais de 80% das vias públicas, o saneamento básico é levado a mais de 70% da população e a água tratada a 98% dela. Em praticamente toda a cidade, há instalação de iluminação pública (Tocantins, 2020). Tais dados aqui mencionados são essenciais para compreendermos as dimensões históricas, organizacionais, administrativas, estruturais e socioeconômica do município. O passo seguinte é detalhar minuciosamente sobre toda história do Campus Palmas na subseção seguinte.

5.2.2 Campus Palmas: caminhos trilhados

Ao falar da constituição do Campus Palmas, é importante salientar que os dados documentais aqui presentes foram em sua maioria recolhidos na fonte, a partir da pesquisa *in loco*, com a colaboração da Direção Geral, Coordenação de Gestão de Pessoas e Coordenação de Comunicação e Eventos além, dos dados recolhidos na biblioteca, com apoio da própria bibliotecária.

A Escola Técnica Federal de Palmas, foi fruto de grandes idealizadores desde a década de 1980. Ainda em 1989 os atuais Governadores do estado do Tocantins juntamente com professores da ETF Goiás lutaram pela criação de uma Escola Técnica na região central do estado, e em 1991 foi autorizada a doação de uma área para a construção da ETF Palmas. O atual Campus Palmas, foi criado por meio da Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993 e teve sua pedra fundamental lançada na referida data. Tinha como premissa, o compromisso social a partir da qualificação da população através de seus cursos definida como:

“[...] uma instituição pública, com autonomia pedagógica administrativa e financeira, cuja história, como a de tantas outras que compõem a rede federal de educação técnica e tecnológica, revela o compromisso com o desenvolvimento do país” (PPI, 2007, p. 8).

De acordo com o decreto nº 2.980/1998, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto que tornou à instituição uma autarquia federal. Segundo o PPI (2007), a Escola surgiu através de um projeto do então governador do Estado do Tocantins Siqueira Campos e de uma equipe de professores da antiga Escola Técnica Federal de Goiás, em 1989. Mas somente através da “Lei 310/91, o Governador Moisés N. Avelino, autorizou a primeira doação de uma área para construção da ETF-Palmas. Em 18 de abril de 1993, o Prefeito Eduardo Siqueira Campos lançou a pedra fundamental. E em 30 de junho, através da

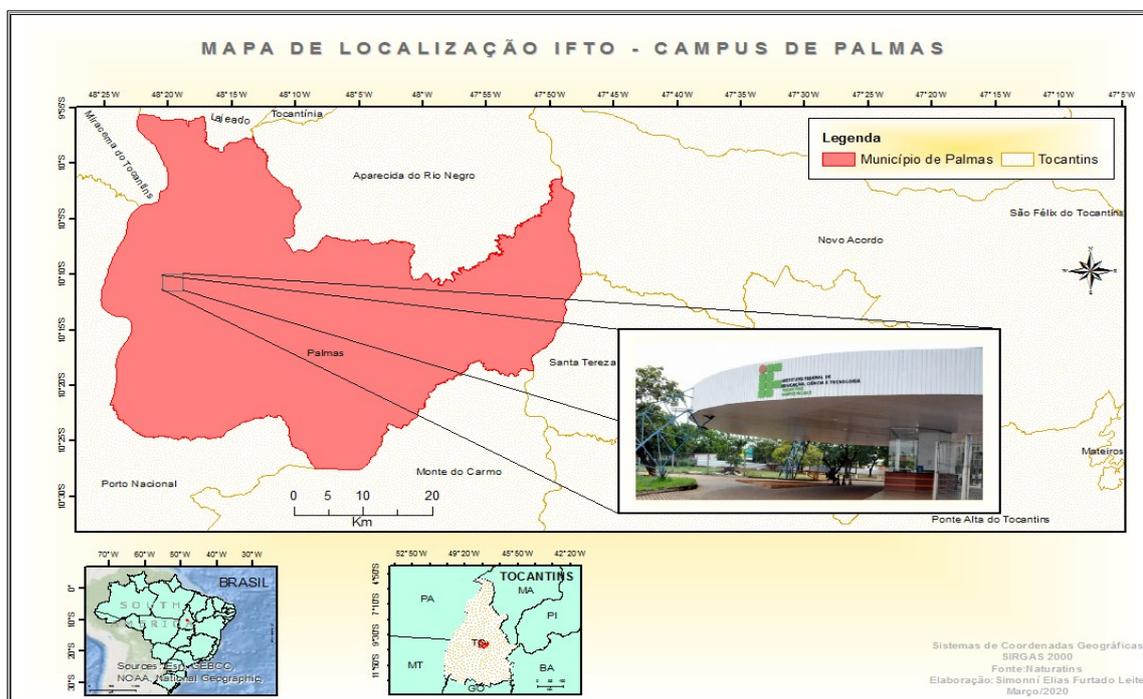
Lei nº 8.670/93, o Presidente Itamar Franco criou a Escola Técnica Federal de Palmas”. (PPI 2007, p. 09). E sua criação foi possível diante muitas lutas.

Em 2001, a prefeitura de Palmas entrega a obra para o secretário executivo do MEC, que faz o repasse para o Centro de educação Tecnológica do Pará (CEFET – PA). A implantação da ETF de Palmas foi realizada pelo então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET – PR) que também foi responsável pela seleção dos primeiros servidores através de concursos públicos. No seguinte, em 2002 é realizado o 1º concurso para docentes e técnicos administrativos em educação, bem como o 1º processo seletivo para os cursos técnicos: Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica. PDI, (2007).

Somente em 10 de março de 2003, a instituição entrou em funcionamento oficial. As seleções e concursos realizados em 2002 teve um total de 56 aprovados, entre 44 docentes e 12 técnicos que tomaram posse em fevereiro de 2003. A escola inicia suas atividades com sede própria, nesse mesmo ano, o Estado doou mais um quantitativo de 44914,093 m² através da Lei nº 1.405 de outubro de 2003²⁷. A doação só foi possível após inúmeras negociações e a concessão realizada. A instituição foi grandemente beneficiada ao se situar em uma região privilegiada da capital, localizada na quadra AESE 34 Av. LO 05 e Avenida NS 10, que atualmente passou a ter a nomenclatura de Quadra 310 Sul Av. LO 05 – A, esquina com Av. NS 10, uma região centralizada de Palmas. A figura a seguir mostra detalhadamente a localização do campus na cidade de Palmas.

²⁷ De acordo com a referida lei a doação ocorreu após a assembleia Legislativa do Estado do Tocantins autorizar o poder executivo estadual de doar um terreno localizado na região central da capital palmense em consonância com a lei municipal 658 de 19.06.1997 e do Decreto municipal nº 144 de 02.06.1998. A área que correspondia a dois terrenos media 44. 914,093 m².

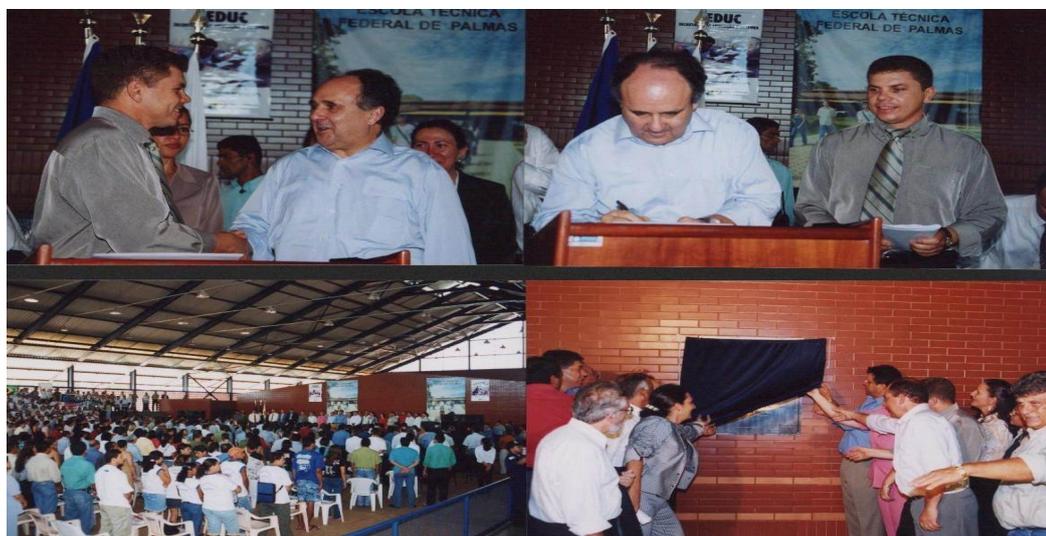
Figura 7: Localização geográfica do município de Palmas e do *Campus Palmas*.



Fonte: Dados vetoriais e shapefile Naturais/IBGE – 2020. Elaboração: Furtado, Simomni (03/2020).

Em 2004, inicia-se as atividades escolares com a direção do Prof. Ms. Adail Pereira Carvalho, nomeado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque que ainda participou da solenidade de inauguração. Sendo a escola de Palmas a primeira inaugurada no Governo Lula, (PPI, 2007). As figuras abaixo mostram a festividade ocorrida com a inauguração da ETF com a participação de servidores, autoridades e a população em geral.

Figura 8: Descerramento da placa com as autoridades.



Fonte: Coordenação de Comunicação e Eventos do *Campus Palmas*, 2020.

Já a figura 9, mostra as atividades que ocorreram no dia da inauguração oficial da Escola, assim como as autoridades e população conhecendo as instalações.

Figura 9: Sociedade Civil e autoridades conhecendo a ETF Palmas.



Fonte: Coordenação de Comunicação e Eventos do *Campus Palmas*, 2020.

Fonte: Coordenação de Comunicação e Eventos do *Campus Palmas*, 2020.

De acordo com o PDI (2020), o referido campus iniciou suas atividades com três cursos técnicos: Edificações, Eletrotécnica e Informática, todos com carga horária de 1.200 horas, todas ainda existentes nos dias atuais, com cerca de 360 alunos. De acordo com dados informados pela gerencia de gestão de pessoas do campus, os 02 primeiros concursos ocorreram antes mesmo da instituição ser inaugurada oficialmente, e os resultado do segundo saiu logo após a abertura. Segundo o referido PDI (2007), “Nesse primeiro processo, tomaram posse no mês de fevereiro de 2003, 44 docentes, 12 técnicos administrativos e foram matriculados 360 alunos”. (PPI, 2007, 10).

Tais informações encontram-se nos seguintes editais: Edital n.º 4, de 3/2/2003, publicado no DOU de 5/2/2003, que homologa o Resultado Final do 1º Concurso Público de docentes para a ETF-Palmas e Edital n.º 4, de 9/8/2004, publicado no DOU de 17/9/2004, que homologa o Resultado Final do 2º Concurso Público de docentes para a ETF-Palmas. De acordo com o PPI (2007), foi solicitado pela direção geral o quantitativo de 64 vagas destinadas para TAE’s no primeiro concurso, mas somente sendo liberadas 12. Em 2004

ocorre o segundo concurso para preenchimento de vagas quanto de TAES quanto de docentes. Sendo empossados 64 professores e 28 Taes no ano seguinte. A Figura 8 mostra o resultado do segundo concurso para a ETF.

Figura 10: Resultado concurso ETF Palmas - Diário Oficial da União 2004.

(SIDECA - 16/09/2004) 153028-15248-2004NE900103

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS

EDITAL Nº 4, DE 9 DE AGOSTO DE 2004

O DIRETOR-GERAL DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PALMAS - TO, no uso de suas atribuições, homologa e torna público o resultado final do Concurso Público destinado ao provimento de cargos efetivos do Quadro de Pessoal Técnico-Administrativo - nível superior e intermediário; e de Docente, na Categoria Funcional de Professor de Ensino de 1º e 2º Graus da Escola Técnica Federal de Palmas - TO, de que trata o Edital nº 01/2004, publicado no D.O.U. de 09.06.2004.

O concurso será válido na forma do § 1º do artigo 1º do Decreto 4.175, de 27.03.2002, por 01(um) ano, podendo ser prorrogado por igual período, mediante ato próprio da autoridade competente.

DOCENTE

Área: Banco de Dados, Análise de Sistemas e Lógica de Programação

Fonte: D.O.U, 2004. Adaptado pela autora (2020).

Para facilitar o processo organizacional, a Escola (ETF Palmas, 2003) criou um documento chamado de Relatório de Gestão para os seus primeiros anos de funcionamento baseado na Política de Execução da Educação Profissional. Nesse documento, contém todos os dados referentes as atividades desenvolvidas, tanto na parte pedagógica que inclui ensino, pesquisa e extensão, bem como na parte administrativa com dados orçamentais, estrutura física e de pessoal. Tornando-se um documento norteador para a instituição, e que auxiliou diretamente no incremento da pesquisa.

Além desse documento, criou-se também o Regulamento Interno da Escola Técnica Federal de Palmas que estava em conformidade com o decreto N o 2.855, de 02 de dezembro de 1998 que tratava acerca do Estatuto das Escolas Técnicas Federais. Tal documento trazia em seu escopo toda a organização didática pedagógica e administrativa e expunha em seu 2º artigo todos os aspectos voltados para sua função social enquanto instituição de ensino. Assim, visava os níveis e modalidades de ensino ela estaria apta a trabalhar assim como as

ações educacionais com vista a melhorar a relação entre educação e setores produtivos:

A Escola Técnica Federal de Palmas – ETF-PALMAS tem como função social: I- ofertar a educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços; II- atuar prioritariamente na área tecnológica nos diversos setores da economia; III- conjugar a teoria com a prática no ensino; IV- integrar efetivamente a educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; V- utilizar, compartilhadamente, os laboratórios e os recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino; VI- ofertar o ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior; VII- ofertar a formação especializada, levando em consideração as tendências dos setores produtivos e do desenvolvimento tecnológico; VIII- realizar pesquisas aplicadas e prestação de serviços; IX- desenvolver a atividade docente estruturada, integrando os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso; X- desenvolver o processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade; XI- estruturar a educação profissional de maneira flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos; XII- integrar as ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências dos setores produtivos. (ETF PALMAS, 2003, p. 02)

Acerca da organização estrutural e administrativa da antiga ETF Palmas, o Relatório de Gestão referente ao ano de 2003, nos traz informações quanto à estrutura física da escola, que iniciou suas atividades com os seguintes laboratórios:

Laboratório de Segurança do Trabalho, Laboratório de Instalações Hidrosanitárias, Laboratório de Solos e Topografia, Laboratório de Processos Construtivos e Laboratório de Estruturas, Concreto e Madeira. [...] Laboratório de Eletrônica e Eletricidade, Laboratório de Eletrônica Digital e Microprocessadores, Laboratório de Máquinas Elétricas, Laboratório de Sistemas de Potência e Laboratório de Instalações Elétricas [...] Grupo de Estudos em Redes e Sistemas Distribuídos, Grupo de Estudos em Engenharia de Software e Banco de Dados, Laboratório de Hardware e Laboratórios Didáticos. (ETF, 2004, p. 5).

No que diz respeito aos demais ambientes institucionais, a escola ainda possuía uma biblioteca contendo 623 títulos de livros e 1992 exemplares; - 07 títulos de CD ROM com 28 exemplares, 06 títulos de fitas de vídeo com 06 exemplares; - 02 títulos de periódicos com capacidade para atender os mais de 1000 alunos; bloco administrativo, 03 salas de coordenação de cursos, 01 mini auditório, salas de aula e um auditório central, ainda no referido ano foi adquirido o 1ª ônibus para a instituição. Sobre a parte de pesquisa e extensão, desde o início a escola juntamente com seus servidores criou sete grupos de pesquisa, sendo estes os primeiros:

GSEP – Grupo de Sistemas Elétricos de Potência: Estuda e desenvolve pesquisas relacionadas aos sistemas de energia elétrica, criando soluções e buscando o aprimoramento de técnicas para o melhor aproveitamento da energia elétrica. –
GERES – Grupo de Pesquisa em Redes e Sistemas Distribuídos: Promover pesquisas de cunho aplicado, no âmbito da TELEMÁTICA, promovendo discussões entre as áreas do conhecimento citadas acima, visando construir soluções tecnológicas acessíveis à comunidade tocantinense em geral, incluindo aí as

empresas de nossa região. - GSOFT – Grupo de Pesquisa em Engenharia de Software: Desenvolver aplicações de automação comercial, usando recursos de telemática, associados a atividades administrativas de desenvolvimento de sistemas de informações gerenciais, por intermédio de técnicas de O&M, Engenharia de Software e Banco de Dados. - GEAD - Grupo de Estudos na Área de Administração: Estuda e pesquisa na área de Gestão e dá suporte à tomada de decisões na Escola Técnica Federal de Palmas. - GPAC - Grupo de Pesquisa na Área de Compósitos a Base de Cimento: Estuda e Desenvolve Pesquisa na produção de novos materiais para construção civil. (ETF, 2004, p.11).

Mudanças ocorreram na instituição, no que diz respeito aos novos cursos, houve uma reorganização acerca das ofertas, em especial dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. De acordo com o decreto nº 5.154 de 23 de julho 2004, a escola passa a ofertar cursos na modalidade integrada, denominados de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com os cursos de Eletrotécnica, Eletrônica (criado no referido ano), Edificações e Informática. Nesse mesmo ano, foram criados mais seis cursos: agrimensura, agronegócios, eletrotécnica, saneamento ambiental, secretariado executivo e turismo e hospitalidade (PPI, 2007). Como comprova a seguir:

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho 2004, revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional, abrindo várias possibilidades na forma de ofertar o ensino profissionalizante e também o Ensino Médio. Com essa abertura, a ETF-Palmas ampliou sua oferta de ensino. Em 2005 fez um convênio com o Estado do Tocantins e realiza processo seletivo para os cursos do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, para os cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Edificações (PPI, 2007, p. 10).

De acordo com o PPP (2007, p. 10), devido o aumento significativo de número de vagas após o início da oferta do ensino médio, foi imprescindível a realização de um convênio²⁸ assinado no dia 10 de janeiro de 2005 com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC que sedia professores da rede estadual para lecionarem na ETF. Sendo assim, já que o número de professores concursados na escola era insuficiente para a nova demanda. Com essa abertura, a ETF-Palmas ampliou sua oferta de ensino e realizou processo seletivo para os cursos do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio, para os cursos de Eletrônica, Eletrotécnica, Informática e Edificações.

Nesse sentido, a ETF Palmas e a SEDUC/TO apresentam este projeto, no qual os alunos poderão frequentar ao mesmo tempo o Ensino Médio e técnico em uma única estrutura curricular e na mesma escola. [...] Em suma, o Ensino Profissional Integrado com o Ensino Médio já é uma realidade em Palmas e o seu sucesso é garantido, uma vez que todos os parceiros mostram interesse e compromisso na promoção da cidadania e do resgate social. (ETF, 2005 p. 05).

²⁸ O referido convênio é citado no PPI (2007) e nos PDI (2010 e 2014), entretanto não foi encontrado nem nos documentos oficiais e nem no site IFTO, assim como da SEDUC, o número do referido convênio. É relevante informar que os professores participantes da pesquisa que entraram no início da instituição, falaram sobre o convenio e da importância do mesmo para a escola.

Disso decorre, que o início do Ensino Médio Integrado só foi possível, devido a parceria criada entre a rede estadual e federal de ensino. De acordo com o PPI (2007), no referido ano foram criados alguns dos documentos norteadores da instituição como o Programa de Gestão (PG), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), assim como melhorias na infraestrutura. A climatização dos blocos administrativos com instalação de 47 aparelhos de ar condicionado, aquisição de 1.240 exemplares de livros para a biblioteca, aquisição de cadeiras e carteiras escolares, instalação de *insulfilm* nos blocos administrativos, laboratórios de informática, mini auditório e biblioteca. Também contou com a aquisição de 62 microcomputadores e um projetor de vídeo, e o início da ampliação da escola. Sendo inaugurado também em consonância com a comemoração de 02 anos de funcionamento da escola: um consultório odontológico e médico, um tele centro, e Centro de Línguas.

Em 2005, foi criado o 1º Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ETF Palmas com projeções até o ano de 2010, tendo como objetivo:

“[...] elaborado para superar os desafios impostos pela extrema competitividade e pelo avanço tecnológico que a modernidade impõe, com ênfase no justo equilíbrio entre a plenitude do exercer a cidadania e a necessidade imperiosa de produzir e de se adequar às contingências de um mundo cada vez mais globalizado” (PDI, 2010 p. 07).

A escola tinha como idealização ser transformada em CEFET, cujo nomenclatura seria CEFET Palmas. E de também, conseqüente participar da Redenet “Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica, que promoverá a articulação dos CEFET’s e da Escola Técnica Federal de Palmas da Região Norte e Nordeste” (PDI, 2010). O próprio documento norteador da instituição, o PDI, tinha-o como meta descrita, e a direção via a possibilidade de crescimento institucional, possibilitando que o número de acesso à educação profissional na região fosse ampliado:

Transformar a ETF-PALMAS em Centro Federal de Educação Tecnológica, para que a Instituição tenha mais flexibilidade e maior alcance nas suas ações técnico-pedagógicas, para responder positivamente às demandas contextualizadas, para conceber soluções ágeis para os desafios educacionais emergentes, para formar a consciência crítica e de capacidade de produzir dos profissionais aqui formados, bem como atuar como parceiro indispensável nas iniciativas governamentais e privadas que venham a proporcionar o desenvolvimento sustentável do Estado do Tocantins. Desse ponto de vista, as atividades institucionais do CEFET-TO terão como suporte três vertentes estratégicas: ensino, pesquisa e extensão. (PDI, 2010, p. 13).

Nessa conjuntura, cria-se o Projeto de Cefetização da ETF Palmas em CEFET Tocantins em junho de 2005, com a premissa de expansão e interiorização da Educação

Tecnológica Profissional com a criação de mais duas Unidades do CEFET em Araguaína e Gurupi. Onde, são polos de desenvolvimento econômico do Tocantins, a partir da parceria e convênio entre a SETEC e o Governo do Estado do Tocantins com vistas a possibilitar a formação de qualidade por meio de convênio com o MEC/SETEC/ETF-PALMAS, Governo do Estado do Tocantins e Setores Produtivos dos municípios à qual seria implantada as Unidade desses municípios, que serão beneficiados com a oferta de formação qualificada (PC/EF, 2005).

Nessa perspectiva, o Projeto Institucional de Transformação da ETFPalmas em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET – TO introduzirá uma concepção metodológica flexível com objetivo de pôr à disposição do Estado do Tocantins a oferta de educação profissional consistente e versátil, o fortalecimento da pesquisa aplicada à produção de novos processos, serviços e equipamentos e as atividades de extensão em estreita articulação com as necessidades setoriais da comunidade. A transformação da ETF-PALMAS em CEFET-TO representará um avanço conceitual em termos de Educação Tecnológica capaz de atender às exigências dos tempos atuais, e significará o engajamento total da Instituição nos programas de desenvolvimento públicos e privados, integrando-a, assim, na importante tarefa de articular-se com os agentes econômicos, sociais e políticos, visando ao desenvolvimento sustentado do Estado do Tocantins. (PC/ETF Palmas, 2005, p. 06).

Como pode ser observado a seguir, o então diretor na época, professor Adail Carvalho afirmava que a sua luta dentro da instituição no referido ano de 2006 era conseguir a transformação da ETF Palmas em CEFET, o que segundo ele traria inúmeros benefícios não só para a região de Palmas, mas para todo o estado do Tocantins:

A minha luta não é pela sigla CEFET, mas se isto significa ter mais autonomia, vamos lutar e continuar trabalhando para sermos um CEFET, uma instituição com autonomia para trabalhar todos os projetos que atendam a demanda da sociedade e dos setores produtivos da região. A ETF-Palmas já é um Centro Federal de Educação Tecnológica no Tocantins. Apenas precisamos de um decreto para legalmente nos constituirmos, nessa lógica comparativa com os outros 34 CEFET's do Brasil. (ETF –Palmas, 2006, p. 07).

Dessa perspectiva, visando uma expansão para outras regiões do estado, com vista a possibilitar o acesso à educação gratuita e de qualidades não só aos municípios que seriam implantados, mas a toda região, visando a interiorização da educação tecnológica no estado do Tocantins. Da qual delineava suas ações e missões no sentido de educar para o trabalho as camadas mais populares da população, levando o acesso à educação profissional e científica (PDI, 2010)

O PDI descentralizará e interiorizará a oferta de educação tecnológica para, inicialmente, dois municípios, Araguaína e Gurupi, que, além da capital Palmas, são dois pólos de desenvolvimento econômico do Tocantins, com setores produtivos bem consolidados, o que permitirá o acesso de formação profissional à população de jovens e adultos, a expansão da oferta de vagas na formação inicial e continuada de

trabalhadores, na educação profissional técnica de nível médio e na educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (PDI, 2010, p.10).

A direção da ETF Palmas, criou um documento denominado (Documento de Apoio à Cefetização da ETF Palmas), realizando conjuntamente com os diretores gerais dos CEFETs embasados no Art. 2 do Cap. I do Decreto nº 5.224. Contudo, a Escola não se transformou em CEFET, não existindo informações documentais a respeito da não cefetização do referido Campus. Apenas traz que devido a criação da Rede Federal, transformando juntamente com EAFA em Instituto Federal do Tocantins não houve tempo hábil para virar um CEFET.

Em relação ao número de professores (divido por área) e TAES nos referidos anos, a Escola criou uma tabela com informações até o ano de 2010, contudo nos detemos entre os anos de 2005 até o ano de transformação em IFTO, sendo em 2008.

Tabela 5: Quadro com quantitativo de docentes existentes na ETF de 2005 a 2008.

QUADRO DE DOCENTES EXISTENTE				
POR AREA	2005	2006	2007	2008
Construção Civil	17	18	18	18
Geomática	6	6	6	6
Gestão	11	11	11	11
Industria	21	23	23	23
Informática	20	206	206	206
Meio Ambiente	4	6	6	6
Turismo e Hospitalidade	6	6	6	6
Núcleo Comum	21	21	21	21
TOTAL:	106	111	111	111

Fonte: PPI (2010). Adaptado pela autora.

Entre esse quantitativo, as formações dos professores dividiam-se em: 26 com somente graduação, 44 especialistas, 41 com mestrado e apenas 1 com doutorado. O Quadro abaixo nos traz a relação de servidores TAES no ano de 2005.

Tabela 6: Quantitativo de servidores técnicos administrativo em 2005.

QUADRO DE TAES SUAS S FORMAÇÕES			
Ensino Médio	Graduados	Especialistas	Mestres
24	22	07	00
TOTAL:	53 Técnicos Administrativos em Educação		

Fonte: PPI (2010), elaborado pela autora.

De acordo com o PDI (2010), no referido ano de 2005 foram empossados 64 docentes e 28 TAES, esse quantitativo de servidores TAES ainda não eram suficientes para o tamanho da instituição e quantitativo de 1.750 alunos matriculados nas 07 grandes áreas. Mas, com capacidade de atender até 3 mil alunos. A ETF ofertava cursos na modalidade técnica de nível médio: Curso Técnico em Edificações, Curso Técnico em Eletrotécnica, Curso Técnico em Informática, sendo criados os cursos de Técnico em Agrimensura, Curso Técnico em Eletrônica, Curso Técnico em Gestão do Agronegócio, Curso Técnico em Saneamento Ambiental, Curso Técnico em Secretaria Executivo, Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade, Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Informática.

Tendo também os cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores²⁹ ofertados pela ETF Palmas, com mais de 37 cursos com carga horaria de 20 a 80 horas, além dos cursos de longa duração como o Protécnico (Competências e Habilidades Do Ensino Fundamental e Médio). Tais cursos faziam parte do Programa de Inserção Social e Cidadania da Escola Técnica Federal de Palmas – PROEETF, sendo este um dos primeiros programas de extensão da instituição. O Centro de Línguas, e o curso de Programação de Sistemas Microprocessados e Qualidade Na Área de Prestação de Serviços em Hotelaria, chegaram a ter mais de 3.000 horas. No referido ano, iniciaram as atividades dos primeiros cursos superiores na escola com a realização do processo seletivo, para início das aulas no primeiro semestre do ano seguinte.

No segundo semestre de 2005, o MEC autorizou a ETF-Palmas a ofertar cursos superiores de tecnologia, o que condicionou a realização do processo seletivo de alunos para o ingresso em 2006. Os cursos superiores de tecnologia ofertados foram: Desenvolvimento de Sistemas para Web, Construção de Edifícios, Gestão Pública e Sistemas Elétricos. (PPI, 2007, p. 10).

Assim, como os cursos de graduação tecnológica, denominados de cursos superiores de tecnologia³⁰ já citados, a escola começou a oferta dos seguintes cursos: Curso Profissional

²⁹ Os cursos na modalidade FIC são de formação inicial, continuada ou de qualificação profissional foram criados de acordo com o artigo 42º da LDB e pelo Decreto nº 5.154/2004. Os mesmos são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Tendo cursos em todos os níveis de escolaridade, e inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores abrangendo cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional.

Fonte: ministério da educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>>.

³⁰ São cursos superiores de graduação especializados em segmentos de uma ou mais área profissional com a predominância de uma delas. Os profissionais formados na área são chamados de tecnólogos e são formados em cursos superiores, o que lhes permitem dar seguimento aos estudos em pós-graduação (latu ou stricto sensu).

Tecnológico de graduação na Área de Construção Civil; Curso Profissional Tecnológico de graduação na Área de Indústria; Curso Profissional Tecnológico de graduação na Área de Informática; Curso Profissional Tecnológico de graduação na Área de Gestão do Agronegócio; Curso Profissional Tecnológico de pós-graduação na Área de Indústria; Curso Profissional Tecnológico de pós-graduação na Área de Informática; Curso Profissional Tecnológico de pós-graduação *Latu Sensu* e *Scriptu Sensu* na Área de Gestão; Curso Profissional Tecnológico de pós-graduação na Área de Turismo e Hospitalidade. (PDI, 2010).

No ano de 2006, o curso de Eventos, entrou na modalidade de médio integrado ao Ensino Técnico e a instituição passa a ofertar 14 cursos técnicos dos quais 09 são na modalidade de Ensino Técnico e 05 na modalidade Integrado ao Ensino Médio. Ocorrendo também, a oferta no segundo semestre de vagas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Com a oferta dos primeiros cursos de qualificação em Leitura de Projetos, Atendimento e Manutenção e Operação de Microcomputadores. Dessa forma, a Escola contava no referido ano, com 14 cursos técnicos, sendo 09 na modalidade Ensino Técnico e 05 no Ensino Profissional integrado ao Médio (PPI, 2010).

As capacitações também englobavam os servidores, tendo no ano de 2005 mais de 85 servidores participantes de diversos cursos de capacitações, além de seminários e congressos, o que de acordo o PPI (2010), ultrapassou a meta institucional.

Já no ano de 2006, em relação a estrutura física da escola, foi implantada toda a parte de esporte e lazer, como a academia, a sala de jogos, mais um campo de futebol society, a portaria e toda uma passarela e estacionamento já parte prevista para ampliação. Além do centro de línguas com 04 salas de aulas, uma coordenação e um espaço de convivência, totalizando um número de 13 blocos como pode ser visto a seguir:

Neste ano de 2006, a ETF-Palmas está antecipando o ano de 2010, realizando varias obras como à construção de mais de 03 blocos destinados a 16 salas d aula e 03mini-auditorios com capacidade para 100 lugares cada; 01 deposito geral e guarita de acesso com passarela e estacionamento. O bloco 02 receberá instalações do Ensino à Distância com 01 estúdio, 01 auditório de vídeo conferência com capacidade para 48 pessoas, sala de professores e coordenação. No complexo esportivo será implantada a Academia de Esportes e 01 campo de futebol society. Instalados ainda mais 04 laboratórios de informática e 01 de Microbiologia. De acordo com o Diretor de Sede, Octaviano Sidnei Furtado, a instituição terá um acréscimo de pelo menos 50% da estrutura operacional para os estudantes. (ETF- Palmas, 2006, p. 07).

Essas mudanças foram importantes para ampliação do número de vagas e ofertas de novos cursos. Ainda no mencionado ano, foi criada a primeira revista da Escola, denominada ETF Palmas em Revista, tendo como objetivo ampliar e expor as conquistas da ETF a

comunidade interna e externa. Outro fator de grande relevância, foi a à exoneração do prof. Adail Carvalho do cargo de Diretor Geral e a nomeação do prof. Hercules Procópio.

Em novembro de 2006, o Ministro da Educação Fernando Haddad nomeou como Diretor Geral Pró-Tempore o professor Hércules José Procópio, com a incumbência de conduzir a Instituição pelo interstício necessário para deflagrar o processo democrático da escolha do Diretor Geral da ETF-Palmas. (PPI, 2007, p. 10).

Assim entendemos que houve mudanças em todo corpo diretivo da escola, da qual se destitui o primeiro diretor professor Adail, sobre protestos dos servidores e alunos que não aceitavam sua retirada³¹, nomeando Hercules José Procópio do CEFET-MG. No ano de 2007, os servidores participaram do Programa de Pós-graduação Minter, mais especificamente em Linguística. Uma parceria com a Universidade Federal da Paraíba “tem por objetivo a formação de pessoal qualificado cientificamente para o exercício das atividades profissionais de ensino e pesquisa na área de linguística em nível de Mestrado” (PDI, 2010). A partir da aprovação em outubro de 2007 do edital no 01/2007 CAPES-SETEC, sendo contemplados 21 professores, outro relevante acontecimento foi a criação de mais cursos.

Em 2007, implantou mais cursos, ofertando o curso de Gestão do Agronegócio e Agrimensura do ensino médio integrado e na modalidade subsequente, o curso de Segurança do Trabalho. No referido ano, inicia também os cursos de especialização em PROEJA cujo objetivo era formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades para o desenvolvimento adequado da educação profissional integrada à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. (PDI, 2014). Outra grande conquista no referido ano, foi o aumento significativo do número de grupos de pesquisa cadastrados na plataforma do CNPq na Escola, contou com nove grupos nas áreas de: Sistemas Elétricos, Construção Civil, Gestão de Agronegócio e na área de Marketing e Mercado, o que gerou bolsas para os alunos participantes, que de acordo com o PDI 2010 era disponibilizadas pela própria instituição.

A subseção a seguir, nos trás informações acerca da transição entre a instituição ETF Palmas para o IFTO, focando no Campus Palmas. Antes da transformação das duas instituições em IFET³² – Tocantins, foi criado um projeto denominado Projeto Institucional de

³¹ De acordo com o site “O vermelho” a destituição do então diretor da ETF Palmas, Professor Adail ocorreu por questões políticas, sendo substituído por Hercules Procópio do CEFET Minas Gerais através da portaria nº 1.856/2006, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União do dia 30.11.2006. Ainda segundo o Vermelho, sua posse na sede da Escola aconteceu mediante gritos e vaias dos muitos presentes que não aceitavam sua nomeação nem tão pouco como ela ocorreu.

³² De acordo com o PROJETO INSTITUCIONAL de TRANSFORMAÇÃO da ETF-PALMAS e EAFA em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IFET-TOCANTINS Aprovado através da Resolução Nº

transformação da ETF-Palmas e EAFA em IFET-Tocantins, sendo este, aprovado pela Resolução N° 02/2008-CD/ETF-Palmas, de 29 de fevereiro de 2008, que previa as diretrizes nesse processo transitório.

5.3 A Criação Do Instituto Federal Do Tocantins

Sobre a constituição do IFTO, oriunda se da integração da Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e de sua Unidade Descentralizada - UNED, localizada no município de Paraíso do Tocantins. Como também pela Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA) a partir da Lei de criação, nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, dando sequência à expansão da Rede Federal de Ensino no Brasil.

Para a criação do IFTO, mas primeiramente denominado IFET-TO, criou-se um projeto institucional de transformação da ETF – Palmas, sua unidade descentraliza em Paraíso do Tocantins, UNED Paraíso e a EAFA em instituto federal de educação, ciência e tecnologia IFET – Tocantins:

As Escolas Técnica Federal de Palmas/TO e Agrotécnica Federal de Araguatins/TO, conscientes de sua atuação na produção e democratização do conhecimento em todos os níveis e graus de ensino, sabedoras de sua posição de agentes de desenvolvimento local e regional e, ainda, detentoras de forte inserção na comunidade, apresentam o projeto de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins, IFET-TO. (PIT/ETF, 2008, p.05).

O documento embasava-se no Decreto nº. 6.095, que estabelecia as diretrizes para o processo de integração de instituições federais. Assim, com vistas na melhoria da área educacional da região, em especial a oferta da educação profissional tecnológica. O projeto tinha como objetivo, a ampliação da educação profissional e tecnológica em âmbito federal como pode ser visto a seguir:

A constituição do IFET-TO, como centro de excelência no Estado do Tocantins, enseja grande desafio a ser enfrentado com ousadia, competência e criatividade, elementos que certamente não faltam ao nosso quadro de servidores, nem aos nossos alunos. Que esta nova instituição, que nasce agora, plena de esperança, do verbo “esperançar”, contribua na transfiguração da realidade, sem perder de vista a dimensão humana, essencial à nossa vocação primeira. (PIT/ETF, 2008, p.05).

O próprio projeto enfatizava que, a nova configuração institucional continuaria a oferta na educação tecnológica e profissional em todos os níveis e modalidades, sobretudo em nível médio, reafirmando desta maneira a verticalização, que é um dos princípios dos IFET's. E

02/2008-CD/ETF-Palmas, de 29 de fevereiro de 2008, O IFTO, teria a nomenclatura de IFET Tocantins e não IFTO.

para além, cursos de pós-graduação *latu sensu* com vistas a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. (PIT/ETF, 2008, p. 7). Assim, como futuramente a pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa e extensão.

Alguns fatores na constituição do Projeto Institucional (2008), despertam a atenção em especial um diagnóstico sócio econômico do Estado do Tocantins, com dados de grande relevância sobre economia, educação, infraestrutura e aspectos sociais e territorial realizando um grande levantamento regional focalizando nos municípios contemplados. Enfatizando que:

A demanda por Educação Profissional obteve um crescimento significativo de escolas que se cadastraram no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, tanto em nível nacional quanto regional. No Tocantins, esse crescimento foi da ordem de 66,7%. O Estado possuía, em 2003, nove (9) Unidades Escolares de Ensino Profissionalizante, sendo, 2 Estaduais, 2 Federais e 5 Privadas. A oferta da Educação Profissional ainda é pequena no Estado, considerando o número de concluintes do Ensino Médio, das Escolas Públicas e com pouca chance para o ingresso nas Universidades privadas, por questões socioeconômicas e também pelas limitações de vagas nas Universidades Públicas. (PIT/IFTO, 2008, p. 15).

De acordo com o PIT (2008), outro fator relevante é a política institucional voltada para melhoria da qualidade da educação na instituição, mas principalmente a parte que visa a superação das tendências pedagógicas conservadoras a partir do uso de pedagogias mais críticas. Sendo assim, visam o diálogo e a interação como mecanismos possibilitadores de troca, fazendo do espaço escolar um campo verdadeiro de aprendizagens para todos e onde a discussão se faz a partir da leitura da realidade. Enfatiza-se que a missão da instituição é propiciar uma educação científica e tecnológica com:

“[...] forte teor humanístico que possibilite ao ser humano, a partir de um conhecimento crítico do mundo e do local onde vive, interagir e interferir na sociedade, considerando a pesquisa vista como princípio científico e como princípio educativo” (PIT/IFTO, 2008, p. 09)

E, para tanto é de suma importância que essa política esteja centrada na valorização do aluno com ser que possui conhecimentos prévios e que o mesmo faz parte de uma realidade social a qual estar inserido, e que isso influencia diretamente no seu processo de ensino e aprendizagem. Essa política, deve estar direcionada as inúmeras mudanças que a sociedade impõe e as demandas que sempre surgem no meio educacional estando assim, em um processo permanente de construção e reconstrução dos projetos, planos e políticas da Instituição.

De acordo com o PDI (2014), o IFTO, foi constituído juntamente com 37 Institutos Federais, a partir da junção entre os 31 Centros Federais de Educação Tecnológica chamados

de CEFETs, além de 75 unidades Descentralizadas de Ensino (UNED's), assim como 39 Escolas Agrotécnicas, e mais 07 Escolas Técnicas Federais (ETFs), que conjuntamente formam a Rede Federal de Ensino ou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Com vistas a ampliar e democratizar o acesso e a permanência a educação federal, os institutos foram criados com a premissa de levar educação profissional e tecnológica gratuita a todas as regiões do país. Para Turmena e Azevedo (2017), o Estado entende os IFs na perspectiva de contribuição para o processo de modernização e desenvolvimento do país, logo expondo que eles foram criados com o objetivo de qualificar a população com vistas a elevar a mão de obra especializada e consequente o nível escolar:

[...] qualificando (neste caso, com a educação profissional e tecnológica) os cidadãos e, conseqüentemente, incluindoos no mercado de trabalho, levando em conta os arranjos produtivos e os aspectos sociais, culturais locais. O Estado atende, por um lado, demandas sociais da população, por formação e elevação dos níveis de escolaridade para adquirirem as devidas condições de empregabilidade e, por outro, as demandas do capital que exigem qualificação da mão de obra, objetivando o aumento da produtividade e a elevação das taxas de lucro. (TURMENA; AZEVEDO 2017 p. 1067).

De acordo com sua própria lei de criação, os institutos visavam a democratização da educação profissional no país com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, exercendo a função de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. A partir de “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica (BRASIL, 2008).

Nessa acepção, foram criados os Institutos em todas as regiões brasileiras e o Estado do Tocantins recebeu o Instituto Federal do Tocantins – IFTO, que foi transformado no Campi Palmas, Araguatins e logo em seguida a UNED Paraíso, tornando-se Campus Paraíso do Tocantins.

A criação da Reitoria do IFTO é fruto da mesma lei que criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - a lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Até então, o Tocantins que tinha três unidades da Rede Federal, a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (criada pelo Decreto nº. 91.673 de 20 de setembro de 1985), a Escola Técnica Federal de Palmas (oficialmente inaugurada em 04 de abril de 2003) e a UNED de Paraíso do Tocantins. (PDI,2009 p. 06).

De acordo com o Estatuto do próprio instituto, em seu art. 2º, o IFTO rege-se pelos atos normativos mencionados no caput do Art. 1º, pela legislação federal e pelos seguintes

instrumentos normativos: I. Estatuto; II. Regimento Geral; III. Resoluções do Conselho Superior e IV. Atos da Reitoria. Tais documentos são responsáveis pela organização e direcionamento da instituição. O Estatuto foi uma das primeiras ações após criação do IFTO, o mesmo foi criado através da Port. nº 195, de agosto de 2009, sendo este uma das principais instâncias de decisões na instituição (IFTO, 2009).

Para além, não foram encontrados muitos documentos que falam acerca do processo transitivo entre a ETF Palmas para o IFTO, ao realizar busca documental, encontrou-se o antigo no site da instituição que trás informações relevantes dos documentos, e que tratam acerca da primeira equipe gestora, tendo como primeira reitora professora Maria da Glória Santos Laia. A mesma foi nomeada pela Portaria nº 35/2009 do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 08/01/2009, escolhida pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva que permaneceu no cargo até em maio de 2010. De acordo com o referido site institucional a Reitoria da instituição visava a:

Mas 2009 trouxe não só um novo nome, como também uma nova missão para esta instituição. Quando a expansão e interiorização da educação profissional do Ministério da Educação se completar, o IFTO oferecerá metade das suas vagas para o ensino médio integrado ao profissional, para dar ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa de ensino. Ainda serão incentivadas as licenciaturas de conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica, as engenharias, bacharelados tecnológicos e pós-graduação. Entre os desafios da reitoria estão também o fortalecimento do ensino à distância e a formação de novos professores, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática (IFTO, 2009).

Abaixo foto da posse da 1º Reitora do IFTO ao lado do então Ministro da Educação Fernando Haddad.

Imagem 12: Posse de Maria da Gloria como reitora Pró Tempore.



Fonte: Acervo pessoal.

Mas especificamente em 06 de maio de 2010, quando toma posse o Professor Francisco Nairton, como primeiro Reitor eleito democraticamente na Instituição, sendo votado pelos servidores e alunos. Muitos portais de notícias, relataram o acontecimento, que ocorreu com a presença do Ministro da Educação Fernando Haddad entre outras autoridades.

O novo reitor do IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, o engenheiro agrônomo Francisco Nairton do Nascimento, ex-diretor do campus Araguatins, tomou posse nesta quinta-feira, 6. A solenidade aconteceu às 11 horas na Sala de Atos do Ministério da Educação (MEC), em Brasília (DF). O professor foi eleito no dia 23 de março deste ano com 46,69% dos votos válidos, sobre sua concorrente, a ex-reitora do instituto, Maria da Glória dos Santos Laia, que conquistou, na data, 31,84% dos votos da comunidade acadêmica. Os outros 21,47% votaram em brancos, foram anulados ou faltaram à votação. O nome de Nairton como novo reitor foi publicado no Diário Oficial da União, do último dia 30. (ARAGUATINS, FOLHA DO BICO, 2010).

O então Reitor Francisco Nairton, é reeleito e permanece na função até abril de 2018, quando assume professor Antônio da Luz Junior que ainda prossegue na Reitoria atualmente. Assim, nos 12 anos de criação do Instituto, o mesmo já teve 03 reitores, sendo uma Pró tempore e dois eleitos democraticamente.

Figura 12: Posse do Reitor Francisco Nairton



Figura 13: Posse Antônio Junior



Fonte: site do IFTO.

No ano seguinte, foram criados 03 novos campi: Araguaína, Porto Nacional e Gurupi, sendo todos inaugurados oficialmente em janeiro e fevereiro de 2010. Contudo, de acordo com o PDI (2015/2019), o campus Araguaína iniciou suas atividades efetivas no dia 11 de setembro de 2009. Os demais *Campi* surgiram na seguinte ordem: Colinas do Tocantins em agosto de 2011; Campus Dianópolis em 23 de abril de 2013; os Campi Avançados foram todos inaugurados no ano de 2014, respectivamente o de Formoso do Araguaia em 07 de abril, em 09 de maio Pedro Afonso e Lagoa da Confusão em 30 de julho de 2014.

De acordo com o PDI (2015), todos os campi desenvolvem suas atividades em um ou mais segmentos dando-lhes assim sua identidade; os *Campi* de Araguatins, Colinas, Dianópolis, Campus Avançado de Formoso, Pedro Afonso e Lagoa da Confusão são considerados campus agrário. Já os industriais são, Palmas, Porto Nacional e Araguaína e os campi agroindustriais respectivamente são o Paraíso do Tocantins e Gurupi. Além dos Campi já mencionados, foram criados também os Polos de Educação a Distância nos municípios de Araguatins, Araguacema, Cristalândia, Guaraí, Palmas e Tocantinópolis. Conforme o PDI, estes municípios foram escolhidos por seus contextos socioeconômicos no Estado, enfatizando que:

Com seis pólos de Educação a Distância - EAD e seis campi localizados em 5

regiões economicamente estratégicas do estado, o Instituto Federal edifica-se no seio dos municípios mais populosos do Tocantins¹: Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Paraíso do Tocantins e Araguatins (Ilustração 1). Os pólos de EAD estão em Araguatins, Araguacema, Cristalândia, Guarai, Palmas e Tocantinópolis. Ao agregar instituições de educação profissional já sedimentadas com outras recentes: Escola Técnica Federal de Palmas, Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Paraíso do Tocantins, antiga Escola Técnica Estadual de Enfermagem de Araguaína, hoje Campus de Araguaína, além dos campi de Porto Nacional e Gurupi (em fase de conclusão). (PDI, 2015, p. 05)

No ano de transformação, as respectivas unidades que deram origem ao IFTO contavam com os seguintes cursos: o Campus Araguatins possuía 03 cursos dos quais eram 02 do Médio Integrado, e um subsequente, no ano seguinte já continha 02 licenciaturas, e em 2010 01 bacharelado. Somente em 2015, que foram criados novos cursos, mas especificamente na modalidade PROEJA. Atualmente, o Campus Conta com 08 cursos: Médio Integrado em Agropecuária e Redes de Computadores; Técnico Subsequente em Agropecuária; Licenciatura em Biologia e em Computação e duas pós graduação Lato Sensu em Desenvolvimento de Sistema Computacionais e Ensino de Ciências da natureza e matemática. Já o Campus Palmas, computava com 25 cursos entre Médio integrado: Técnico em Agrimensura, Agronegócio, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Eventos e Informática; cursos de qualificação em Atendimento, EJA , Leitura de Projetos, Construção Civil, Manutenção e Operação de Microcomputadores ; Técnicos e Subsequentes em Agrimensura, Controle Ambiental, Edificações , Hospedagem, Informática, Saneamento Ambiental, Secretariado, Segurança do Trabalho e Técnico em Turismo e Hospitalidade,; assim como os cursos superiores em Tecnologia chamados de CST em Construção de Edifícios, Gestão Pública , Sistemas Elétricos e Sistemas para Internet.(PDI, 2015 p. 29).

O Campus Paraíso do Tocantins continha os seguintes cursos: Médio Integrado em Informática, Agroindústria, Meio Ambiente; Técnicos em Informática, Agroindústria, Meio Ambiente e Qualificação em Agricultura Familiar na modalidade EJA, em Operação de Computadores. Atualmente consta com os seguintes cursos no Médio Integrado: Agroindústria, Informática e Meio Ambiente; nas graduações possuem cursos de licenciaturas em Química e Matemática, assim como os bacharelados em Administração e Sistema de Informação; e os cursos de tecnologia em Alimentos e Gestão da Tecnologia da Informação.

Em relação ao Corpo docente, de acordo com o Art. 34 do Estatuto do IFTO o “corpo docente é constituído pelos professores integrantes do quadro permanente de pessoal do IFTO, regidos pelo Regime Jurídico Único, e demais professores admitidos na forma da lei” (IFTO, 2009, p. 09). Sendo está uma das duas classes que formam os servidores da instituição, assim visando expor dados mensuráveis acerca dos professores no ano seguinte a

criação, a instituição contava com os seguintes números e titulações como mostra a tabela a seguir:

Tabela 7: Quantitativo de professores efetivos no IFTO 2009.

NÚMEROS DE PROFESSORES EFETIVOS NO IFTO 2009				
	Araguaína	Araguatins	Palmas	Paraíso
Graduados	1	2	12	7
Especialistas	1	16	67	17
Mestres	0	14	51	13
Doutores	0	2	7	2
Total:	2	34	137	39

Fonte: PDI 2015/2019. Adaptado pela autora.

No referido ano, a instituição contava com 212 professores efetivos, não sendo possível dimensionar o quantitativo de professores substitutos existente na época. Tendo ainda grande relevância, dimensionar as áreas de formações destes profissionais em Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Tais áreas formam e dão o Norte a instituição.

No referido ano, o IFTO contava com 262 técnicos administrativos em Educação em todos os *Campi*. A relação por campus pode ser vista na tabela seguinte:

Tabela 8: Quantitativo Técnicos Administrativos em Educação no ano de 2009.

NÚMEROS DE TAES DO IFTO 2009				
Reitoria	Araguaína	Araguatins	Palmas	Paraíso
26	19	98	92	27

Fonte: DGP/IFTO. Adaptado pela autora.

O corpo de colaboradores em 2019, contava em todas as unidades com 648 docentes e 591 técnicos administrativos, com um total de 1.235 servidores efetivos. De acordo com a coordenação de gestão de pessoas, atualmente a instituição além dos servidores efetivos conta com 358 terceirizados em todos os campi e nas mais diversas funções, assim como 65 estagiários.

As tabelas nos trazem os dados quanto ao número e titulação dos professores nos anos de 2018 a 2019, assim como dos Técnicos Administrativos em Educação no ano de 2019.

Tabela 9: Quantitativo de professores do IFTO por titulação.

NÚMEROS DE PROFESSORES EFETIVOS NO IFTO POR TITULAÇÃO 2018/2019					
Ano	Graduado(a)	Especialista	Mestre(a)	Doutor(a)	TOTAL
2019	09	145	372	121	647
2018	51	201	223	50	525

Fonte: PDI 2020/2024. Adaptado pela autora.

Tabela 10: Quantitativo de TAEs do IFTO por titulação em 2019.

NÚMEROS DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO 2019							
Ano	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Total
2019	03	62	132	304	86	04	591

Fonte: PDI 2020/2024. Adaptado pela autora.

O quantitativo de servidores Taes no Campus Araguaína, desperta atenção por ser 4 vezes maior que o número de professores, esse quantitativo se justifica por estar no início do Campus e ainda estarem formando o corpo docente mediante a estruturação dos cursos que seriam ofertados.

Acerca da organização administrativa do instituto, a mesma organiza-se em três esferas e da seguinte maneira: Os Órgãos Colegiados formados pelo Conselho Superior – CONSUP e Colégio de Dirigentes - CODIR³³; a Reitoria e sua organização que inclui Gabinete, Pró-Reitorias, Diretorias Sistêmicas; e pela Auditoria Interna; e em terceiro os Campi onde cada um possui autonomia administrativa e pedagógica. Tendo uma gestão descentralizada e de forma autônoma, como pode ser visto a seguir:

É importante lembrar que o IFTO tem sua administração realizada de forma descentralizada, por meio de gestão delegada, em consonância com os termos do art. 9º, da Lei nº 11.892/2008, conforme disposto no regimento geral; contudo, os Diretores-gerais dos campi respondem solidariamente com o Reitor por seus atos de gestão, no limite da delegação. (PDI, 2015/2019, p. 118).

Cabe então a Reitoria o papel de organizar, coordenar, e articular a ação política e administrativa da instituição. O Plano de desenvolvimento da instituição esclarece ainda que: “A administração-geral do IFTO é exercida pelos seus órgãos colegiados superiores, pela Reitoria e pela Direção-geral de cada campus, apoiada por uma estrutura organizacional que define a integração e a articulação dos diversos órgãos situados em cada nível”. (PDI,

³³ O CONSUP é um órgão superior da Administração do IFTO, responsável pelas decisões referentes à execução da política geral, regulamentado pela lei vigente e em conformidade com o estabelecido pelo Estatuto e Regimento Geral do Instituto Federal do Tocantins. É deliberativo e consultivo e formando por docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes. Já o CODIR é um órgão superior da Administração e trabalha de forma consultiva composto pelo reitor, pelos pró-Reitores e pelo diretor-geral de cada um dos *campi*.

2015/2019, p. 115)

Nos *Campi* a organização e administração ficam a critério da direção geral, regida por um(a) diretor(a) geral e sua equipe gestora, que desenvolvem suas atividades a partir das normas de funcionamento, assim como as instâncias que deliberam, as consultivas e as acadêmicas a partir dos regimentos internos estabelecidos (PDI, 2015/2019).

Tendo como diretrizes a gestão democrática e cooperativa, que visam a integração entre os pares, que buscam uma reflexão acerca das práticas pedagógicas e de gestão. Assim enfatizam que:

Considerando que o IFTO optou primar por sua função social, faz-se necessário que sua gestão seja democrática e transparente, para que na pluralidade de visões constitua-se o caráter público das práticas da instituição. Para tal, os processos de decisão devem ser coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade dos campi e pólos de EAD vejam-se co-responsáveis pela execução e acompanhamento das ações. Nos processos de gestão, é fundamental ressaltar que as pessoas são os agentes das mudanças. (PDI, 2010/2014, p. 28).

Ao focalizar na parte de formação continuada e capacitação de servidores, a instituição trás em seus documentos oficiais a importância de elevar o nível de formação dos seus funcionários. Dessa forma, com vista a ampliar o conhecimento e desenvolvimento profissional impactando diretamente no fazer docente do professor, assim como a promoção dos demais colaboradores. Estabelecendo como meta em seu Plano de Desenvolvimento a ser alcançada em cada quadriênio. Enfatizando que:

[...] a promoção da capacitação dos servidores da instituição em cursos na modalidade *stricto sensu*; o estímulo e fortalecimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* voltados para as áreas estratégicas de desenvolvimento do Tocantins e seu entorno; a promoção de cursos voltados para a escrita acadêmica em inglês e publicação em revistas internacionais de alto impacto, bem como recursos tecnológicos de apoio à produção científica para os servidores da instituição. (PDI, 2020/2024, p. 77).

A partir desses levantamentos, expõe-se que as políticas de qualificação dos servidores do IFTO, estão previstas e normatizadas no seu Regulamento para a Política de Desenvolvimento de Pessoas. Pode se dizer que ao longo dos anos, o IFTO buscou melhorar cada vez o seu fazer pedagógico e as práticas educativas, criando elementos mensuráveis com vistas a ampliar a instituição em um contexto geral. A elaboração do PDI, PPI, CPA. A CPA, por exemplo, é considerada um dos “elementos fundamentais no processo de revisão e realimentação do PDI. Desta forma a designação, em cada campus, da Comissão Própria de Avaliação – CPA é um passo a ser dado imediatamente” (PDI, 2015/2019, p.19). O PDI exemplificando é um documento norteador que consta toda a organização institucional, sendo reformulado a cada quinquênio através de uma comissão formada pelos próprios servidores de

todos os Campi. Tal afirmação pode ser vista a seguir:

Na confecção deste documento, observamos, ainda, o decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, em específico os elementos que nele são elencados como essenciais à constituição deste PDI, o qual vigorará nos próximos cinco anos. Por isso, a infraestrutura física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO –, bem como sua missão, objetivos e metas, projeto pedagógico, planejamento quanto à abertura de cursos e perfil de seu corpo docente estarão aqui descritos. [...] Coesos com a transparência e a gestão democrática, apresentamos a construção do PDI à comunidade de cada campus, permitindo, assim, que alunos, professores, técnicos e gestores participassem da elaboração do documento, por meio de suas ideias e sugestões. (PDI, 2015/2019, p. 05).

Como pode se observar, esses documentos direcionam e norteiam o desenvolvimento do Instituto e seus respectivos multicampi, para que assim possam desenvolver uma gestão democrática, proba, transparente e pluricurricular que possibilitam o desenvolvimento não só daqueles que participam da instituição, mas de toda sociedade a partir da oferta de conhecimentos técnicos e tecnológicos aliados à uma prática pedagógica.

Ao conceber o IFTO como Instituição de Ensino, gratuito e de qualidade, desejou-se que, assumindo sua função social, seja uma instituição voltada à socialização de saberes teóricos, práticos e comportamentais, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para constituírem-se cidadãos participativos, co-responsáveis nos processos de transformação da sociedade. Considerando que o IFTO optou primar por sua função social, faz-se necessário que sua gestão seja democrática e transparente, para que na pluralidade de visões constitua-se o caráter público das práticas da instituição. Para tal, os processos de decisão devem ser coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade dos campi e pólos de EAD vejam-se co-responsáveis pela execução e acompanhamento das ações. (PDI, 2014, p. 28).

Sobre a área pedagógica, houve mudanças quanto a organização, sendo criado um Projeto Pedagógico Institucional como esclarece a seguir;

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) é o conjunto de princípios que deverá nortear as ações da instituição com vistas a realizar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ele é o diálogo aberto com a comunidade institucional, a fim de que sejam percebidas as necessidades de melhoria, intenções e objetivos a serem atingidos pela instituição. O PPI traçará os princípios que fundamentem estas ações a fim de que tais finalidades sejam atingidas. Ele não é, portanto, um manual de ações, mas, sim, um documento que sintetiza os princípios filosóficos e políticos que devem ser utilizados como parâmetros para planejar, executar e avaliar as ações individuais e coletivas dentro da instituição. (PDI, 2015/2019/2024, p. 52).

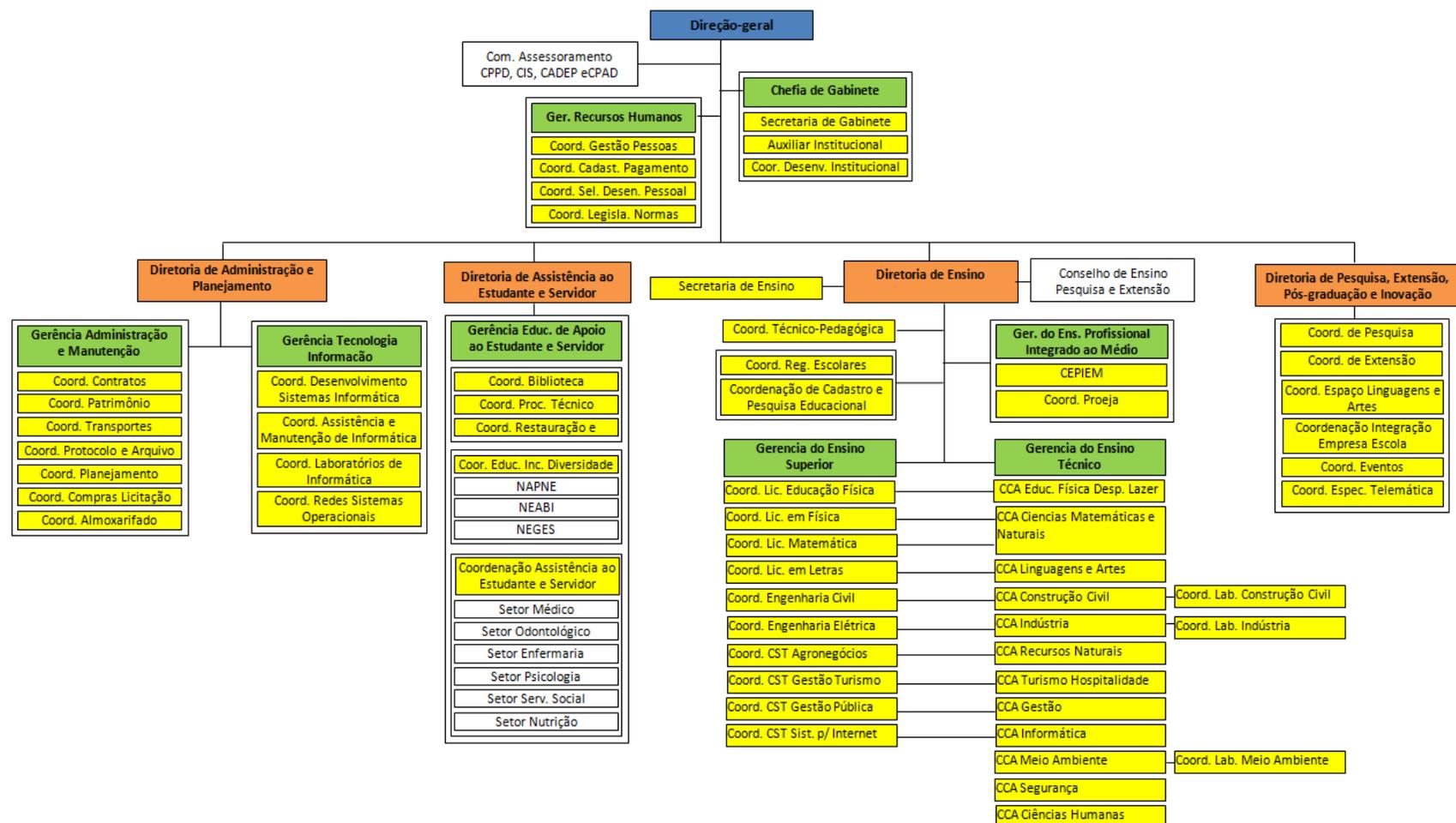
Esse documento é responsável por desenvolver as diretrizes para criar, modificar e excluir cursos e ementas em todos os *Campi*. De tal modo, a criação do Instituto Federal do Tocantins, possibilitou mudanças significativas nos municípios em que cada Campus foi instalado ao agregar crescimento e expansão e interiorizar e levar a educação profissional para

estas regiões. Assim, a subseção a seguir trás as principais mudanças ocorridas na ETF Palmas quando se tornou *Campus Palmas*.

5.4 O Locus Da Pesquisa: O Campus Palmas

Ao voltar o olhar especificamente para o Campus Palmas, é notório as inúmeras mudanças que ocorreram após a transformação da ETF Palmas em IFTO. Tantos nos aspectos que se referem a organização pedagógica, administrativa, assim como estrutural. Para melhor compreensão da organização institucional, cada campus possui um organograma com dados referentes aos setores, coordenações com o intuito de facilitar o entendimento. O Campus Palmas enfatiza que sua organização possui a seguinte estrutura em termos macros: (1) Direção-geral, (4) diretorias, (7) gerências, e aproximadamente (56) coordenações que se organizam da seguinte maneira:

Tabela 8: Organograma do Campus Palmas atualizado.



Fonte: site IFTO 2020.

Ao fazer uma linha cronológica das gestões atuantes no *Campus*, foi visto que no mesmo até os dias atuais tiveram, 07 Diretores Gerais e dentre esses apenas uma mulher, que posteriormente tornou-se a 1ª Reitora do IFTO. O primeiro Diretor Adail P. Carvalho esteve no cargo de 2003 a 2006, sendo substituído por Hércules José Procópio do final de 2006 a 2008, Maria da Glória S. Laia permaneceu na gestão do por apenas 01 ano de 2008 a 2009, pois seguidamente assumiu o cargo de Reitora sendo substituída por Frank T. Tamba. Sendo este o 1º Diretor Pró Tempore da atual conjuntura do IFTO, que permanece no cargo apenas até outubro de 2009, substituído por Fernando Jorge Ebrahim, e posteriormente Octaviano Furtado é o 1º Diretor eleito, do qual permanece no cargo por dois mandatos consecutivos entre os anos de 2010 a 2018. Wendell assumiu a direção em 2018 e ainda permanecerá no cargo até 2022. Na figura abaixo constam os registros fotográficos de cada diretor ao longo dos 17 anos de criação.

Figura 14: Diretores do Campus Palmas.



Fonte: IFTO. Adaptado pela autora.

Acerca da estrutura física, o Campus foi totalmente ampliado. O próprio PDI de 2010 enfatizava a necessidade de ampliar a parte física da instituição expondo que: “[...] a área

física dos campi de Araguatins e Palmas necessita ser adequada à nova realidade considerando os objetivos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (PDI, 2010/2014 p. 38).

Ao longo dos últimos anos, foram construídos 03 novos blocos de sala de aula destinados ao Ensino Médio no período diurno e aos demais cursos no período noturno. A inauguração de uma biblioteca com mais de 23 mil exemplares entre periódicos, livros, dicionários e enciclopédia, lhe possibilitou status de biblioteca universitária, chamada de João Paulo II, possuindo 1º e 2º piso e uma hemeroteca totalizando quase 1 mil metros quadrados de área construída.

De acordo com o PDI (2015), a biblioteca foi construída para sanar as necessidades dos novos cursos e trazer um maior conforto para servidores e alunos ao realizarem suas pesquisas e projetos, dispondo de amplas salas de estudos tanto individuais quanto em grupo além de um espaço para leitura. A mesma oferta os seguintes serviços: Consulta online do acervo; Empréstimo domiciliar automatizado; Reserva; Renovação; Acesso à internet; Pesquisa bibliográfica; Ficha catalográfica; Visita orientada; Orientação básica na normalização de trabalhos acadêmicos. (PDI, 2015/2019, p. 178).

Segundo o PDI (2005/2010), no ano de 2005 a antiga ETF Palmas contava com 30 salas de aula e no ano de 2008 o IFTO contava com um quantitativo de 46 salas de aulas divididas entre os 3 turnos. Na atual conjuntura, existem 80 salas de aula e 13 coordenações de cursos, além de 50 estações de trabalho para os docentes e 20 salas destinadas aos setores administrativos e pedagógicos. Todas as salas são climatizadas, algo que ocorreu apenas depois que se tornou Instituto. Dentre outras mudanças também ocorreu a ampliação do estacionamento, e o mesmo foi fechado criando uma guarita para melhor constatar a entrada e saída no Campus, assim como o aumento da garagem para os veículos oficiais e contando com mais de 30 ambientes entre laboratórios, sala de pesquisa, de orientação, acadêmica, refeitório, depósitos, espaço cultural entre dois ambientes existentes no Campus.

De acordo com os dados orçamentários, cada campus dispõe de um orçamento anual disponibilizado e utilizado de acordo com a necessidade real. Assim expõe-se que:

A Gestão Financeira do campus é realizada por meio de planos de trabalho nos quais são apresentadas as demandas de aquisições de materiais permanentes e de consumo, bem como a execução de obras, sempre em parceria com a Reitoria. No que diz respeito à execução do custeio, este é executado por meio de contratos assinados através de licitações para execução de serviços por empresas terceirizadas e concessionárias de serviços. (PDI, 2015/2019, p. 255).

Planejando as ações de acordo com as gestões patrimonial, financeira e orçamentária, embasando-se na Lei 4.320/64³⁴. De tal modo, tem início em 1º de janeiro, valendo até o dia 31 de dezembro, englobando também sistemas utilizados pelo Governo Federal como pode ser visto a seguir:

Para realizar a gestão orçamentária, financeira e patrimonial, o Campus Palmas conta com diretoria e gerência voltadas para essa área, conta também com setores de almoxarifado, patrimônio, compras e licitações, administração, planejamento, contabilidade e execução financeira, que trabalham de maneira integrada, compartilhando informações, transformando os atos e fatos administrativos em registros estruturados para posterior tomada de decisão. o Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi), Sistema Integrado de Serviços Gerais (SIASG), SIASG-Comprasnet e Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP). (PDI, 2019/2019, p. 256).

Tais processos são necessários para ampliar a transparência fiscal do referido Campus. Sobre os colaboradores, temos a classe dos professores e dos Técnicos Administrativos em Educação –TAE, que assim como os docentes possuem um Plano de Cargos e Carreiras composto e dividido por classes que vão do nível A até o E. Ao longo dos anos, foi modificado em detrimento da própria organização das instituições de educação profissional. Em 2008, os números de servidores TAEs chegavam a torno de 92 e que contabilizam o seguinte número nos dias atuais, como pode ser visto na tabela 11:

Tabela 11: Quantitativo de servidores técnicos administrativo em 2019 – Campus Palmas.

PERFIL DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DO CAMPUS PALMAS – 2019				
<u>CLASSE</u>	<u>A e B</u> Nível Fundamental	<u>C</u> Nível Fundamental	<u>D</u> Nível Médio	<u>E</u> Nível Superior
Quantidade	01	15	60	37
TOTAL:	112			

Fonte: PDI (2019), elaborado pela autora.

É perceptível que se tem profissionais de todos os níveis e formações na área administrativa e pedagógica. Assim, como os técnicos administrativos em educação, o número de docentes que em 2009 contabilizava 137 profissionais, teve um aumento significativo no ano de 2019, como pode ser visto na tabela 12:

³⁴ Lei que trata acerca das normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Discriminação da receita e despesa de forma a evidenciar a política econômica financeira

Tabela 12: Número de professores do Campus Palmas e suas formações - 2019.

PERFIL DOS DOCENTES DO CAMPUS PALMAS 2009.					
Jornada de trabalho	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores	Total
20 horas	05	15	22	05	214
40 h ou D.E	20	71	60	16	

Fonte: PDI 2010/2014, elaborado pela autora.

Voltando-se o olhar para a área estudantil, cada ano a mesma vem se fortalecendo e ganhando mais espaço em toda instituição, e no Campus Palmas não seria diferente. Com a criação da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis - PROAE, que anteriormente existia apenas a Diretoria de Assistência ao Estudante, em cada campus e para isso criou-se o perfil do corpo docente. Chamando a atenção o fato de ser o 1º Instituto Federal do país a realizar em seu PDI o perfil docente, como descrito pelo PDI (2020/2024).

Conseqüentemente, foi possível mensurar o quantitativo de alunos matriculados em todos os *Campi*, destacando assim que o *Campus Palmas* possuía até o ano de 2019 o número de 5.190 alunos entre todos os cursos e que desse total, 54, 4% são do sexo feminino. “A maioria possui entre 15 e 19 anos, resultado da característica da instituição, que oferta prioritariamente curso técnico integrado ao ensino médio, o que equivale 40,8% dos estudantes”. (PDI, 2020/2024, p. 148).

Sobre os cursos existentes no campus, ao longo dos anos muitos foram criados e outros modificados e até mesmo alguns fechados. A respeito disso, os PDI's nos trazem informações dos cursos existentes no período de transição e os que estão em vigor atualmente. Em 2009, o Campus Palmas contava com os seguintes cursos divididos em técnicos que compreendem (médio e subsequentes), EJA, superior (licenciatura e tecnólogo). Esses cursos faziam parte do núcleo de cursos já existentes no Campus como pode ser visto:

Tabela 12: Quantitativo de cursos do Campus Palmas em 2009.

Cursos ofertados no Campus Palmas em 2009				
Médio Integrado	Subsequente	EJA	Licenciatura	Tecnólogo
Agrimensura	Controle Ambiental	Qualificação em Leitura de Projetos em Construção Civil	Física	Construção de Edifícios
Edificações	Edificações	Qualificação em Manutenção e	Matemática	Gestão Pública

		Operação de Microcomputadores		
Eletrônica	Hospedagem		Letras	Sistemas Elétricos
Eletrotécnica	Informática			Sistemas para Internet
Eventos	Segurança do Trabalho			Agronegócio
Informática				

Fonte: PDI, IFTO, 2010/2014, p. 24, 25.

Em 2019 o referido Campus ao realizar exclusão e criação de cursos, dispunha dos seguintes cursos:

Tabela 13: Quantitativo de cursos do Campus Palmas em 2019.

Cursos ofertados no Campus Palmas em 2019					
Médio Integrado	Subsequente	PROEJA	Licenciatura	Tecnólogo	Bacharelado
Administração	Automação	Leitura de Projetos em Construção Civil	Física	Gestão Pública	Engenharia Agrônômica
Agrimensura	Agrimensura	Manutenção e Operação de Microcomputadores	Educação Física	Gestão de Turismo	Engenharia Civil
Agronegócio	Segurança do trabalho	Atendimento	Matemática	Sistema para internet	Engenharia Elétrica
Controle Ambiental	Edificações		Letras	Sistemas Elétricos	
Eletrônica	Eletrotécnica			Agronegócio	
Eventos	Secretariado				
Informática					
Mecatrônica					

Fonte: PDI, IFTO, 2020/2024, p. 125.

Além dos cursos já mencionados, o Campus oferece cursos na pós-graduação lato sensu em Telemática, Tecnologia Ambiental e em Estricto Sensu o Mestrado Profissional em Educação Tecnológica – Profept, que contabilizam 30 cursos. O próprio PDI institucional nos expõe as áreas que o Campus Palmas atua:

Oferta cursos de pós-graduação lato sensu, bacharelados, licenciaturas e tecnólogos, técnicos nas modalidades subsequente, integrado ao ensino médio e Educação a Distância – EaD, e PROEJA. Além disso, também oferta cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC voltados à capacitação rápida da comunidade para o mundo do trabalho. (PDI, 2020/2024, p. 48).

O mesmo ainda nos traz uma previsão dos cursos que serão ofertados até final de 2024, totalizando um quantitativo de 24 cursos em: Tecnologia em secretariado, Técnico integrado em edificações, Proeja Fic Eletricista de sistemas de energias renováveis, Controle e processos industriais, Bacharelado em educação física, Técnico subsequente em orientação comunitária, Controle e processos industriais, Proeja Fic ³⁵Pedreiro de alvenaria, Especialização técnica Armador de ferragem, Tecnologia em geoprocessamento, Fic Operador de computador, Bacharelado em sistemas de informação, Técnico integrado em agropecuária e Técnico integrado em aquicultura. Trazendo ainda especializações em Educação física, Ensino, Engenharia elétrica, Saúde coletiva, Administração, Gestão e Negócios, Ciências ambientais Bacharelado, técnica Auxiliar de geoprocessamento em gestão ambiental, tendo também os cursos Estricto Sensu em Mestrado profissional Ciências e Mestrado profissional Educação.

Portanto, o Campus visa a oferta gratuita e de excelência de cursos nas mais diversas áreas e seguimentos da educação profissional e tecnológica. A transformação de Escola Técnica para Instituto, possibilitou ao campus um crescimento expressivo no que diz respeito ao número de cursos, servidores e alunos. Que de acordo com Oliveira e Gatti (2002):

No seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Nessa composição, ela produz sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas. (OLIVEIRA; GATTI, 2002, p. 77).

Construindo sua história, sua trajetória como instituição educativa a partir da sua dimensão arquitetônica, espacial, social como também humana, logo pois, todos acontecimentos e fatos são considerados históricos. E, são estes acontecimentos que formam, e produzem assim sua identidade escolar contribuindo para concretização da história institucional.

³⁵ FIC - são cursos de formação de inicial ou continuada que tem como objetivo criar um “um processo permanente de aperfeiçoamento, qualificação e atualização das experiências profissionais adquiridas, que oportuniza ao trabalhador ampliar suas competências profissionais. Criado pelo decreto o art. 3º do Decreto 5.154/2004, que regulamenta o cap. III da LDB. Todos os If’s ofertam cursos na modalidade FIC.

6 OS SERVIDORES DO IFTO - CAMPUS PALMAS

A seção apresenta em seu escopo as memórias recolhidas dos professores e pedagogas do IFTO, a partir das suas narrativas em relação a suas formações, atuações profissionais e o processo histórico da transição entre a ETF para o IFTO. Assim, é necessário compreender que a complexidade do atual cenário social e educacional nas instituições brasileiras exige uma rigorosa análise para elaborarmos políticas sociais capazes de colaborar não somente na redução da desigualdade social, mas oferecer uma educação de qualidade a partir de melhorias na qualidade do ensino ofertado bem como nas formações dos professores e demais profissionais atuantes na área pedagógica com vistas a melhoria constante.

Ampliar no que diz respeito a educação profissional, a oferta de um ensino capaz de integrar tecnologia, ciência e educação que oportunize desenvolvimento de um bom trabalho enquanto professores (as). Tendo como base, a percepção desses profissionais acerca do seu processo de ingresso na instituição e os aspectos relativos a trajetória docente assim como das Técnicas Administrativas em Educação. Fazendo uma análise histórica dos caminhos percorridos no processo de transição entre a antiga Escola Técnica e o Instituto Federal a partir das narrativas recolhidas

6.1 REALIZANDO DAS ENTREVISTAS

Ao iniciar os encontros, os entrevistados se mostraram muitos dispostos a contribuir com a pesquisa, tendo alguns enfatizado a relevância da pesquisa para o meio acadêmico, e principalmente para o Instituto e sua construção histórica como instituição educativa, por se tratar da história do campus e de seus profissionais.

O que contribuiu imensamente para a riqueza dos relatos, através dos detalhes e informações e histórias recolhidas em suas narrativas. Cabe aqui ressaltar, que a priori foram definidos que um total de 10% dos professores seriam entrevistados, logo pois, atualmente o Campus possui um quantitativo de 234 professores efetivos. Contudo, muitos que se dispuseram, não se enquadravam nos critérios estabelecidos, sendo que apenas dois professores se dispuseram a dar a entrevistas, mas no horário e data determinados não compareceram. Em relação aos TAES, uma não se dispôs a dar a entrevista, alegando que não teria tempo disponível para a realização do encontro. Quanto ao grupo de entrevistados, todos que se enquadravam nos critérios previamente estipulados, aceitaram participar da pesquisa e assinaram todos os documentos necessários à sua realização.

Vale ressaltar, que todas as entrevistas somente ocorreram após a leitura e assinatura do TCLE, esclarecendo os objetivos da pesquisa assim como todas as dúvidas acerca dos direitos cujas garantias éticas foram asseguradas aos participantes, antes do início da gravação. Todos os procedimentos para início das entrevistas seguiram o que enfatizam Meihy (2002), e Alberti (2013), que elucidam que antes da assinatura do termo o depoente tem que compreender do que se trata, estando ciente de todas as etapas presentes em sua narrativa bem como seus direitos assegurados no TCLE.

Assim, só após a anuência dos mesmos foram colhidas as assinaturas tanto dos depoentes quanto da entrevistadora, tendo uma das vias entregue a ambas as partes. As entrevistas ocorreram de maneira espontânea com todos os entrevistados, não tendo sido estabelecido tempo para sua realização, o que permitiu relatos com duração de 120 minutos, possibilitando uma narrativa rica em detalhes e relatos memoráveis.

6.1.1 Os professores e técnicos administrativos em educação e suas histórias

Dos inúmeros servidores que desenvolvem com maestria suas atividades em todo IFTO, foram escolhidos para pesquisa aqueles lotados no Campus Palmas. Dentre eles, dois grupos foram essenciais para compreendermos como se sucedeu o processo histórico de criação e implantação da Escola Técnica Federal, até o IFTO, sendo os docentes e as pedagogas, tendo ao longo de toda a pesquisa o apoio daqueles que fizeram dela, algo concreto.

A construção dos perfis desses profissionais, objetivou-se na descrição de informações que facilitaram a visualização e a identificação de características que configuram não só o fazer pedagógico, como também as escolhas durante a construção do trajeto formativo e profissional desses servidores.

Da breve interação e convívio, floresceu a necessidade de uma apresentação sistematizada dos perfis das participantes da pesquisa. E como meio de enxergar a realidade do grupo docente, inserido no processo de investigação, alude-se, nesta subseção, a apresentação de alguns aspectos essenciais para sua formação docente. Para tanto, é de imprescindível importância caracterizar e apresentar de maneira sistematizada os perfis dos envolvidos, permitindo compreender as trajetórias que cada um passou para adentrar na instituição da qual fazem parte, enquanto profissionais da educação.

De tal modo, caracterizá-los por grupo e por atuação profissional, foi uma maneira de possibilitar o entendimento das vivências que cada um teve ao longo da sua formação inicial e

continuada. Permitindo-nos, enxergar de forma global as peculiaridades da profissão de professor como também a de técnico e como elas se articulam dentro da organização da instituição. A partir dos dados que foram recolhidos, por meio da pesquisa e das observações realizadas e registradas no caderno de campo, foi possível conhecer mais claramente os perfis dos depoentes, conforme segue adiante.

1º grupo pesquisado é formado por 18 professores que fazem parte do quadro efetivo dos servidores do IFTO Campus Palmas, sendo destes, 14 do sexo masculino, o equivalente a 77% dos entrevistados e 4 do sexo feminino, que são 23% da totalidade. A média de idade desses professores é de 48 anos, tendo profissionais de todas as regiões do país, o grupo reflete as diversidades culturais e regionais típicas do país. Quando questionados sobre a cor ou etnia, um número de 09 professores se define como brancos, o que equivale a 50% da totalidade dos entrevistados, um outro grupo de 08 depoentes se definem como pardos, que nos dar um equivalente a 44,5%, e apenas 01 dos respectivos professores se define como indígena. Acerca da trajetória docente, ressaltam-se formações em licenciaturas e bacharelados.

Tal grupo, viu na docência sua escolha profissional, e inúmeros foram os fatores que os levaram a estar e permanecer na mesma. O primeiro grupo de entrevistados, formado por professores e professoras foi dividido em duas categorias: Dados pessoais e Dados profissionais. Na primeira categoria, como já foi mencionado, foi possível verificar que somente 04 depoentes são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, tal informação é um dado de grande relevância ao levar em consideração que os Institutos Federais em sua origem trabalhavam com cursos de áreas ditas masculinas tendo assim uma predominância de professores.

No que concerne as informações apresentadas, o primeiro aspecto destacado aborda a faixa etária dos professores, os dados confirmam também, que majoritariamente estão acima de 4 décadas de vida, tendo em média 48 anos, e que somente 1 está abaixo dessa faixa etária. Outro fator relevante são os estados em que os mesmos nasceram, tendo professores de todas as regiões do país, mas com a predominância nas regiões nordeste divididos nos estados do Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí com uma porcentagem de 31, 25% dos entrevistados. Já a Sudeste concentra 25% dos professores entrevistado, nascidos em Minas Gerais e São Paulo; tendo ainda professores da região Centro Oeste com um total de 22, 22% concentrando apenas no Goiás e Mato Grosso; na região Sul apenas 01 docente; na região Norte apenas 03 professores, nos estados do Pará e apenas 02 oriundos do Estado do Tocantins. Um dos entrevistados não é brasileiro e tem nacionalidade peruana. A seguir, a

Tabela número 02 apresenta os dados de caracterização dos professores participantes desta pesquisa.

Tabela 2 - Caracterizações dos perfis professores e professoras entrevistados (as).

Dados Pessoais					Dados Profissionais						
Nº	Docente	Idade	Sexo	Cidade de origem	Graduação	Pós- graduação		Tempo de docência	Tempo de docência no	Tempo de formação	Exerceu outra profissão
						Mestrado	Doutorado				
1	LIMA	47 anos	M	Rubiataba - GO	Matemática	Des Regional	Não	20	11	21	Recepcionista de hotel
2	HIRANO	41	M	Barra da Garça - MT	Tec. em Proc. de Dados	Linguística	Não	21	15	20	Digitador e Controlador de Vôo
3	VITOR	50 anos	M	Santa Cruz- RN	Eng. Elétrica e Lic. em Física	Eng. Elétrica	Eng. Elétrica	17	15	19	Tec. de Lab. de Eletrônica
4	MONTEIRO	49 anos	M	Belém - PA	Tec. em Processamentos de Dados	Informática	Eng. Elétr. (Pós-doutorado – Canadá)	31	17	29	Programador
5	CARVALHO	52 anos	M	Ponte Alta do TO - TO	Lic. Plena em Eletricidade e Eng. Elétrica	Eng. Elétrica	Não	32	18	29	Não
6	PEREIRA	45 anos	M	Porto Nacional - TO	Tec. em Processamentos de Dados	Engenharia Elétrica	Não	24	17	19	Não
7	ALBUQUERQUE	45 anos	M	Miranda – MG	Engº elétrica	Engenharia Elétrica	Engenharia Eletrica	15	15	21	Não
8	SETURBAL	59 anos	F	Porto Alegre- RS	Biologia	Bio Ciências	Não	36	15	35	Não
9	OBESO	56 anos	M	Lima – Peru	Eng. Elétrica	Modelagem Computacional	Eng. De Pesca	21	16	26	Técnico em Informática
10	BARREIRA	68 anos	F	Votuporanga – SP	Letras (port/ing)	1-Educação e 1- Linguística	Educação	49	15	48	Não
11	PEDROZA	46 anos	M	Nazarezinho – PB	Química Industrial	Eng. Civil	Eng. Química	20	15		
12	CAVALCANTE	42 anos	F	Iporá GO	Tec. em Processamentos de Dados	Linguística Cognitiva	Linguística Cognitiva	18	17	22	Programadora
13	TEXEIRA	41 anos	M	Patrocínio - MG	História	Prof. EPT	Não	25	16	23	Não

14	PAIVA	53 anos	M	Uberlândia – MG	Engº Elétrica	Eng. Elétrica	Engº Eletrica	24	15	27	Não
15	SOUSA	39 anos	M	Terezinha – PI	Tec. em Proc. De Dados	Linguística	Linguística	21	15		Tecnólogo em Proc. de dados e instrutor de informática
16	TAMBA	51 anos	F	Farias Brito – CE	Letras(port/fran)	Linguística	Literatura	30	27*	30	Não
17	COSTA	42 anos	M	Campina Grande - PB	Eng. Elétrica	Eng. Elétrica	Eng. Elétrica	15	15	15	Téc. eletrônica
18	GORI	44 anos	M	Jataí – GO	Engº Elétrica	Eng. de Prod.	Cursando – Des. Regional	21	17	21	Eletricista, eng. Eletricista e entregador de pizza.

Fonte: Elaborado e organizado pela autora, (2020).

Os dados profissionais oriundos da segunda categoria, nos trazem informações importantes acerca da formação e profissionalização docente dos professores pesquisados. As formações iniciais variam em diversas áreas: de humanas, exatas e biológicas. Entre os licenciados temos os cursos de Letras, História, Biologia, Física e Matemáticas, o que vale uma proporção de 38,89% dos entrevistados, os demais possuem formações na área técnica, equivalendo a 61,11% do total dos cursos. Tendo o curso de Engenharia Elétrica e Tecnólogo em Processamentos de Dados os maiores números de formados, totalizando 6 professores em cada. Dois professores possuem duas formações superiores respectivamente em licenciatura e bacharelado. Um com formação em Engenharia Elétrica e Física, mas explica que seu concurso foi para aérea de engenharia e outro em Licenciatura Plena em Eletricidade e Engenharia Elétrica.

Acerca das pós-graduações – Latu Sensu, todos informaram possuir. A pós graduação Estricto Sensu (mestrado e doutorado) como mostrou-se na tabela 2, todos possuem mestrados em 10 programas diferentes (Bio Ciências, Desenvolvimento Regional, Educação, Educação Profissional, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Informática, Modelagem Computacional e Linguística). Surpreende a quantidade de professores mestres em Linguística com as mais diversas formações, cerca de 22, 22%. Outro programa com um grande número de mestres é Engenharia Elétrica com 34% do total de professores entrevistados.

Dos professores, temos 6 que ainda não possuem e nem estão cursando doutorado, totalizando um quantitativo de 54,55% dos entrevistados. Somente um professor está em doutoramento no Programa de Desenvolvimento Regional, os demais 61,11% têm

Doutorado em 07 programas diferentes. Entre os programas cursados, Engenharia Elétrica tem o maior número de doutores, com mais de 40%. Com um total de 45,45% e linguística com 18,18%, já os programas em: Desenvolvimento Regional, Educação, Engenharia de Pesca, Engenharia Química e Literatura possuem um professor por formação. Um dado relevante que deve ser mensurado, é o número de professores que possuem formações bem diferentes entre graduação até o doutorado, não seguindo uma sequência na mesma área de formação inicial para a formação continuada. Apenas um dos docentes tem Pós-doutorado.

Sobre o tempo formação inicial desses profissionais, percebeu-se que entre os docentes que estão desde o início da carreira como professores, a média é de 24, 25 anos tendo professores com mais de 30 anos de sala de aula. Os mesmos, possuem uma vasta experiência em outros Institutos Federais, universidades e na educação básica em geral, bem como professores em que suas primeiras experiências docentes aconteceram no próprio IFTO. Os que atuaram em outra área antes da docência têm em média 14,18 anos de atuação profissional.

O Segundo grupo pesquisado, é formado unicamente por duas pedagogas, Teresa Kikuchi concursada como Orientadora Educacional com mestrado em Linguística e Noemi Zukowski concursada como Supervisora Educacional com mestrado em Educação, que desenvolvem suas atividades pedagógicas diretamente com docentes e discentes da instituição, uma na Coordenação Técnico Pedagógico – COTEPE e a outra no Núcleo de Educação Inclusiva – NEABI.

A respeito da naturalidade, uma das pedagogas é oriunda da região Norte, especificamente do Pará, e outra da região Sudeste do país do estado de São Paulo, Zukowski (2020) chegou em Palmas em 2000 e Kikuchi (2020) em 2001. Acerca da sua etnia ou cor, ambas disseram se considerar pardas, contudo, uma diz que a distinguem como amarela, por sua origem oriental e a outra como branca por sua origem europeia. Ambas estão na faixa etária dos 40 anos e o estado civil atual das duas é casada.

Sobre a formação inicial, ambas são formadas em Pedagogia, Zukowski (2020) pela UNICAMP em 1995 e Kikuchi (2020) pela UFT em 2006, tendo respectivamente especializações em Gestão educacional e Docência em Libras. Possuem também mestrados, Zukowski em Educação e Kikuchi em Linguística. A tabela número 3 nos mostra dados essenciais sobre suas trajetórias pessoais e profissionais:

Tabela 3 - Caracterizações dos perfis das pedagogas entrevistadas.

Nº	Dados Pessoais				Dados Profissionais						
	Pedagoga	Idade	Sexo	Cidade de origem	Graduação	Pós- graduação		Tempo de docência	Tempo de trabalho no IFTO	Tempo de formação	Exerceu outra profissão
						Especialização	Mestrado				
1	Zukowski	49 anos	F	Campo Limpo Paulista	Pedagogia – Orientadora Educacional	Gestão Educacional	Educação	25	11 Anos	25 anos	Docente e pianista
2	Kikuchi	51 anos	F	Óbidos - PA	Pedagoga – Supervisora/Orientadora educacional	Docência em Libras	Linguística	02	13	14 anos	Docente

Fonte: Elaborado e organizado pela autora, (2020).

É possível enfatizar, que o mestrado faz parte do processo de formação contínua do profissional pedagogo, pois impacta diretamente na qualidade do trabalho bem como no processo de crescimento profissional, em especial da Rede Federal que incentiva seus servidores a qualificarem-se.

Infere-se também que as duas tiveram experiências com a sala de aula, atuaram na docência antes de se empossarem no IFTO, contudo Kikuchi (2019) relata que suas experiências ocorreram durante a graduação, em estágios remunerados e que seu primeiro emprego formal foi na antiga ETF Palmas. Zukowski (2020) ainda atua na docência como professora de música e na área de capacitação pedagógica, tendo uma vasta experiência na rede particular tanto de Palmas quanto de São Paulo no que diz respeito à docência e gestão escolar. Kikuchi (2020), atua somente no IFTO. Em deferência ao tempo de trabalho no IFTO, as depoentes têm entre 12 e 20 anos de formação. Tais informações foram essenciais para conseguirmos estimar claramente as narrativas realizadas que serão descritas a seguir.

6.2 NARRATIVAS PEDAGOGICAS: AS MEMORIAS DE QUEM ORIENTA

A subseção nos traz a memórias das primeiras pedagogas da antiga ETF Palmas, que relatam todas suas trajetórias profissionais em especial dentro da instituição Campus Palmas. As mesmas relatam como construíram e desenvolveram seu trabalho, assim como construíram junto com os demais servidores a história da instituição. Tudo a partir de um olhar voltado para o desenvolvimento do trabalho do professor. As narrativas das pedagogas foram divididas em categorias de análise para facilitar organização. A primeira categoria analisa a fase de início profissional, a segunda busca trazer dados a respeito da estruturação profissional, e a terceira discorre acerca da instituição escolar, a história da transição da ETF Palmas para o Campus Palmas do IFTO.

As análises ocorreram de acordo com a organização das categorias utilizadas, focalizando nas especificidades e elementos encontrados nas narrativas das profissionais inseridas na realidade da supervisão e orientação pedagógica do Campus Palmas. E no intuito de sempre manter o rigor metodológico que a pesquisa exige, ao se analisar as falas, as narrativas são usadas na íntegra, tal qual foram relatadas pelas pedagogas.

6.2.1 Trajetórias profissionais das Pedagogas do Campus Palmas

Ao buscar conhecer como ocorreu o percurso das pedagogas desde suas formações iniciais, até o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas dentro do Campus, a respeito dos caminhos que as conduziram a escolha profissional na área pedagógica. Faz-se pertinente tecer reflexões a acerca das suas atuações no Instituto.

Sobre a formação inicial, ambas possuem formação no curso de Pedagogia, e diante disso evidenciou-se essas formações oriundas da graduação que as auxiliaram e lhe deram subsídios para que desenvolvessem suas atividades pedagógicas dentro do IFTO, Campus Palmas. Analisando se a Educação Profissional e Tecnológica foi estudada nesse percurso. Nesse sentido, Kikuchi (2020) é clara ao afirmar que mesmo tendo estudado em uma Instituição Federal, houve falhas, que de acordo com seus relatos, não a prepararam para sua atuação pedagógica na área de educação profissional, bem como na área de inclusão, expondo que:

[...] a nossa formação como pedagoga não nos prepara para atuar na educação profissional num é!? a gente tá preparada para ser pedagoga de sala de primeira à quarta série e agora do 1 ano até o quinto. E a educação profissional que é o nosso contexto aqui nós não tivemos esse preparo”. (KIKUCHI, 2020).

Mas todo conhecimento obtido antes de iniciar suas atividades na antiga ETF Palmas, veio através da sua graduação em pedagogia:

Hum rum muito, muito foi o meu Norte, a base foi o meu curso de Pedagogia, que me deu essa base clara bem sólida porque eu tive a formação tanto na área supervisão educacional quanto da licenciatura e sai com duas habilitações. Na supervisão que é o que trabalha diretamente com os professores e dá licenciatura então, isso me deu junto com a experiência de um ano município de acompanhar professores pedir licença para família para poder fazer trabalho de atendimento, aos professores também para que pudesse atender os alunos, pois muitos disseram não! Então eu atendia na biblioteca, atendia no corredor, atendia em outros locais e teve professores que me acolheram e a gente pôde trabalhar planejado e executar a aula e isso me deu a oportunidade de fazer uma avaliação do trabalho. Nossa isso me deu possibilidade; aí quando eu sai de lá da UFT com essa bagagem, com esse estágio eu já tinha uma noção da pratica porque a teoria é muito bonitinha, mas na hora do vamos ver na sala de aula é complicado. (KIKUCHI, 2020)

Zukowski (2020), também expõe que sua formação foi de excelência assim como a instituição que frequentou, mas que não lhe deu conhecimento na área profissional de ensino e assim faz uma crítica acerca dos cursos de Pedagogia do país, descrevendo que “Meu curso de Pedagogia foi excelente! Mas tem lacunas. Como tem os cursos de Pedagogia no país até hoje. Por exemplo, se foi falado de educação profissional deve ter sido um capítulo de um livro, não teve nada direcionado pra o ensino profissional”. Os relatos das pedagogas vão de encontro com o que Nóvoa (1992) descreve, acerca da formação pedagógica e da formação docente, trazendo-nos a importância que desse período. Afirma que o período da faculdade e da formação inicial é responsável por trazer subsídios ao profissional da educação, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua pratica, afirmando que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação é o momento-chave de socialização e configuração profissional” (NÓVOA, 1992, p. 18). E indo de encontro com a dualidade da formação em Pedagogia, que atuam tanto na área de gestão, orientação, supervisão e docência, ver-se a necessidade de ter uma formação inicial que promova conhecimentos necessários a esses leques de atuação.

Acerca da formação continuada, os relatos das pedagogas trouxeram informações sobre seus processos formativos, e que ambas viram a necessidade de estarem em constante formação e aprendizagem, tendo não só feito especializações, mas elevando e dando continuidade ainda mais em suas trajetórias profissionais adentrado no mundo da pesquisa e respectivamente terem cursado mestrado. Kikuchi (2020), possui mestrado em Linguística e Zukowski (2020) em Educação, nessa conjuntura ao serem questionadas acerca dos motivos que as levaram a realizar uma pós-graduação *Estricto Sensu*, e qual a relevância a formação continuada tem em suas carreiras Zukowski (2020) afirma que:

Fiz o mestrado na UnB em 2014. Primeiro o conhecimento, porque você tem uma carreira então tem que investir nela. Só a especialização *latu sensu* não tem muita validade na questão de progressão, de carreira e eu não fiquei muito satisfeita com a pós graduação que eu fiz. E surgiu a oportunidade de fazer o mestrado na Unb que é uma instituição de grande relevância e eu aproveitei a oportunidade e consegui ingressar. (ZUKOWSKI, 2020).

E explica, que é na sua formação continuada junto com sua prática docente que lhe fornecem contribuições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no IFTO:

Então foi na minha formação continuada mais minha prática docente que possibilitou. É claro que você junta tudo da teoria né, você pega o conceito: como que acontece a aprendizagem, você vê os teóricos, aí você pega e vê que está em universo do ensino profissional, daí como é que aplico esse conceito, o que é diferente e você acaba chegando em um modelo de planejamento por exemplo; integrando teoria e prática, como nós formamos técnicos tem que ter integração. Então você tem que continuar estudando, porque você tem uma lacuna. Porque quando você entra no IF ninguém diz - você vai trabalhar assim! Eu tive que estudar porque eu não tinha a menor ideia do que era o Ensino Médio Integrado. (SUKOWSKI, 2020).

Os elementos que nos trazem em seus relatos, possibilitam várias discussões acerca de como ocorrem as formações continuadas. Assim, as dificuldades e desafios mencionadas pelas pedagogas durante suas formações, fizeram que buscassem formação constante e que estas são consideradas essenciais para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Como Libânio (2006, 2011) e Libâneo, Pimenta (1999) expunha, que com as mudanças na sociedade o papel do educador, do pedagogo também foi modificando e não há uma identidade clara, o que pode acarretar em uma ambiguidade na formação desse profissional, logo, pois não se tem especificamente uma identidade do que desejam dos profissionais pedagogos expõem que:

Para tornar essa problemática mais clara convém, primeiramente, rememorar as ambigüidades que vem acompanhando o curso de pedagogia e cursos de licenciatura.³ Reiteramos, pois, o entendimento de que os profissionais da educação formados pelo curso de pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem reguladas profissionalmente. (LIBÂNEO; PIMENTA 1999, p. 241).

Assim para o autor, as dificuldades em uma definição mais clara do que se deseja e espera dos cursos de Pedagogia pelo país, culminam por não ter um currículo definido e voltado para as reais necessidades do profissional pedagogo quanto à sua prática profissional enfatizando que “É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida” (LIBÂNEO, 1996, p. 264).

Traz assim, uma crítica acerca da fragmentação dos conteúdos disciplinares existentes

nos cursos de formação levando a fragmentação da legislação e dos próprios cursos, desconsiderando a ideia de um sistema integrado e articulado de formação dos profissionais da educação e a rica investigação teórica produzida na universidade e nas escolas. O que impacta no desenvolvimento profissional, ao irem para as escolas desenvolverem suas atividades pedagógicas.

Inquirindo como as mesmas começaram suas trajetórias profissionais de acordo com Martins (2011 p. 22), deve está cada dia mais ligada com os aspectos que focam no indivíduo, estando interligada também em outras dimensões. As vivencias do ingresso na instituição dessas profissionais, revelam parte da história da instituição e como ela se constituiu ao longo dos anos. Zukowski (2020) tem uma longa carreira na docência, gestão educacional e supervisão, relatando que suas atividades iniciaram ainda com 15 anos, atuando como professora de música e depois como orientadora e professora da educação infantil:

Olha (pausa) como professora de música, com 15 anos eu comecei a dar aulas de música, depois claro ne, professora de piano de uma escola de música do conservatório que eu fazia, eu sou pianista! E veio a vontade de ser orientadora educacional, eu sempre tive o foco de ser orientadora. Eu com meus 15, 16 anos decidi que ia ser orientadora e quando me formei no Ensino Médio eu fiz o vestibular para pedagogia barra orientação educacional. Passei e ali comecei meus estudos e na metade do curso eu já estava atuando em escolas de educação infantil como orientadora e professora. (ZUKOWSKI, 2020).

A pedagoga Kikuchi (2020), expõe que sua carreira profissional iniciou na antiga ETF Palmas, tendo apenas experiências de estágio remunerado na docência durante a graduação, mas sendo na escola, seu primeiro emprego formal.

Eu estagiei um ano no meu último ano de faculdade fiz no na Secretaria Municipal de Educação, eu tive esse 1 ano de experiência, de dezembro de 2005 a dezembro de 2006. Aqui, uhum! eu concluí em 2006 coleí grau em abril de 2007 prestei concurso em agosto fiz a prova, em setembro saiu o resultado e em outubro tomei posse. (KIKICHU, 2020).

Ao serem questionadas sobre experiências docentes, ambas mencionaram que já atuaram em sala de aula e que tal atividade até hoje é de fundamental importância para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas no IFTO. Elas afirmam que:

Depois de formada continuei atuando como orientadora e como professora. E quando eu cheguei em Palmas em 2000 continue também...eu já entrei direto na parte de coordenação e eu assumi a Coordenação de uma escola, mas ainda continuei dando aula muito tempo na Básica e Ensino Médio. (ZUKOWSKI, 2020).

A Coordenadora Zukowski (2020), relata que a docência foi essencial para o

desenvolvimento do seu trabalho como supervisora educacional, pois proporcionou subsídios e lhe trouxe mais segurança e também credibilidade com os professores, pois se orienta de acordo com sua prática docente e não somente por teorias: “eu sempre gostei de conciliar as técnicas pedagógicas com a prática da sala de aula, até porque dar mais confiabilidade, pois quando você tem a prática as pessoas te levam mais a sério, quando você pede as coisas enquanto coordenadora, como técnico”. Nessa conjuntura, Pinheiro (2018, p. 51) afirma que a formação inicial não só para os professores, mas para todos os profissionais atuantes na educação, é primordial sendo base para as demais formações continuadas realizadas posteriormente. Assim, tendo a reponsabilidade de unir teoria e prática para que assim ocorra de fato um processo formativo ao afirmar que “somente uma sólida formação teórica de qualidade oferece [...] as condições necessárias para a articulação entre teórica e prática”.

Zukowski (2020), enfatiza ainda que esse processo possibilita desenvolver seu trabalho com maior maestria:

Então eu digo assim – Eu só cobro do professor aquilo que eu pratiquei, aquilo que eu oportunizei no ensino, a capacitação. Então... se eu não ensinei, não capacitei eu não tenho direito de cobrar e se eu não realizei eu não tenho o peso de dizer que funciona (frisou essa parte) a expertise. Então eu gosto de aliar sempre: se eu já fiz, funcionou, deu errado, eu tenho que fazer a minha avaliação de professora para solicitar a ação do professor e de orientá-lo. (ZUKOWSKI, 2020).

Eu sempre fiz paralelo né é porque no município esse 1 ano foi como docente. Eu acompanhei alunos surdos alunos cegos, fazia capacitação de professores atendia alunos em sala de aula, orientava o professor, fazia planejamento dos professores. Esse 1 ano no município, me gerou um ano de experiência. (KIKUCHI, 2020).

Acerca do desenvolvimento de atividades pedagógicas em outras instituições, Kikuchi (2020) afirma que suas experiências foram durante os estágios na graduação, mas Zukowski (2020) assegura ter desenvolvido em diversas outras escolas tanto em seu Estado de origem, mas focaliza no Tocantins.

Sim, quando cheguei aqui eu fiquei alguns meses parada, relativamente parada e logo fui dar aulas de música, porque musica me acompanha aonde quer que eu vá, depois fui chamada para trabalhar no Colégio Einstein, fiquei um temporada no Einstein, 2 anos, depois eu vim para a Escola Adventista, e u fiquei na adventista bastante tempo depois eu fui contratada pelo COC, eu implantei o COC aqui em Palmas, fiz todo o processo de implantação junto a SEDUC e todo o processo de reconhecimento e toda a parte burocrática e depois do COC foi o IFTO. (ZUKOWSKI, 2020)

Ao serem indagadas por quais os motivos que as levaram a fazer o concurso, ambas foram unânimes em dizer que a estabilidade financeira foi um dos principais atrativos que as fizeram adentrar na instituição, além do prestígio social que a instituição detinha. As falas das

pedagogas endossam o que Martins (2011) defende, em que a trajetória profissional deve estar embasada em um plano, pois este assume um papel de integração entre o desenvolvimento pessoal e profissional, com foco no indivíduo. Mas é possível identificar em suas narrativas outros argumentos que endossam e as motivam a trabalhar no IFTO, tais como: a liberdade em realizar seu trabalho não sendo algo engessado, assim como a dinâmica da instituição em atender diversos níveis e modalidades de ensino. Assim, Kikuchu (2019) afirma que “foi a estabilidade financeira” o principal motivo que a levou para funcionalismo público e Zukowski (2020) expõe que:

Não tem como não fazer de conta que a estabilidade não chama a atenção! Você olha assim, tá estabilidade. E o outro fator eu acho que no mesmo grau de importância é a questão de (pausa prolongada). Existe um grau de liberdade muito maior de trabalho numa rede federal de ensino. Os olhares, o que se pensa, o que se trabalha, o que se visualiza enquanto o que é educação é bem diferente do que se tem na rede privada.

Zukowski (2020), ainda relata a dificuldade de desenvolver seu trabalho na rede privada, logo pois os alunos são tratados como clientes e exige-se do profissional da educação um retorno diante dessa clientela, e que na Rede Federal ela se sentiu com liberdade de desenvolver suas atividades. Afirmando que:

Na rede privada o foco é resultado, o aluno é o cliente que paga o teu salário e isso é uma mentalidade muito complicada quando você tem que dizer: olha esse aluno não está no nível de ser aprovado e é uma opressão muito grande. Não combina muito com meu estilo de trabalho. Eu tenho algumas convicções do que é educação e quando passa a ser produto, resultado e dinheiro, foge um pouquinho, eu sou meio visionária e na rede Federal eu visualizei esse potencial de liberdade! (ZUKOWSKI, 2020).

Aqui Libâneo (2006), discute essa temática ao falar da necessidade de os profissionais da educação estarem preparados para as novas exigências educacionais, sendo necessário diante dessas dificuldades, em especial a que trata a educação como mercadoria, criar subsídios que possibilitem a emancipação do professor e demais profissionais da educação e de suas práticas pedagógicas. Identifica-se vários fatores que acarretam essas modificações, e enfatiza principalmente as mudanças na esfera econômica, em especial a globalização dos mercados. Que leva a modificações no meio de produção e consumo, e nesse contexto tão competitivo começam a ver a educação como mera mercadoria de consumo e lucratividade, o que acarreta diretamente no trabalho dos envolvidos no fazer pedagógico, assim como do professor. Ao afirmar que “há um consenso de que uma teoria crítica da educação proporia um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano nas suas dimensões física,

afetiva, cognitiva e não se reduzindo à dimensão econômica (LIBÂNREO, 2006, p. 21). Assim a educação não deve estar subordinada ao mercado econômico e deve continuar investindo em uma proposta educacional emancipadora.

Em continuidade, quando a entrevistadora indagou a respeito do início de suas atividades pedagógicas na instituição, as interrogadas tiveram dificuldades no processo de adaptação ao trabalho, assim como tiveram algum treinamento ou capacitação e como elas lideram com isso as pedagogas esclareceram que:

Eu estagiei um ano no meu último ano de faculdade fiz no na Secretaria Municipal de Educação, eu tive esse 1 ano de experiência, de dezembro de 2005 a dezembro de 2006. Aqui, uhum! eu concluí em 2006 coleí grau em abril de 2007 prestei concurso em agosto fiz a prova, em setembro saiu o resultado e em outubro tomei posse. (KIKICHU, 2019).

Para Kikichu (2019), a maior dificuldade ainda é com os professores no sentido de eles não verem a real importância dos setores pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho docente afirmando que:

[...] a maior dificuldade até hoje ainda é na área pedagógica, é lidar com os docentes. Assim como a pedagogia não preparou a gente para trabalhar com educação profissional as formações os bacharelados né dos professores, nossos Engenheiros eles reproduzem exatamente aquilo que eles aprenderam na universidade. Ai chegam aqui no Ensino Médio, num curso técnico, no Proeja; aí é um caos! porque não tem conhecimento pedagógico. Doutores e mestres na área deles não vão querer ouvir uma pedagoga, uma orientação, imagina!!! Minha sorte é que eu tenho mestrado, mas quem não tem?????imagina!

Zukowski (2020), afirma não ter tido grandes dificuldades quando iniciou suas atividades na Instituição, devido sua vasta experiência não só na orientação e supervisão como também na direção e docência, entretanto sentiu falta de uma melhor orientação quanto ao desenvolvimento do seu trabalho e por isso buscou informações sozinha:

Não teve! Eu cheguei, esse é meu setor. Mas quando você entra no IF ninguém te diz assim: Olha você vai trabalhar assim, o foco é assim, eu tive enquanto colega de trabalho, a Tereza me orientou, era férias. Janeiro e ela foi me falando, troquei idéia sobre o trabalho da COTEPE; só que acabou que eu fui capacitada em um setor que eu nem fiquei! Assim que começaram as aulas eu fui lotada na CIPIEM. Que é o que te falei: e eu fui estudar o que era o ensino profissional e técnico, estudar os documentos de criação, o que era o Ensino Médio Integrado porque eu não tinha a menor ideia do que era o Ensino Médio Integrado ai eu fiquei 1 mês, cheguei em janeiro período de férias né, eu fiquei um mês estudando, vendo legislação tentando entender. (ZUKOWSKI, 2020).

Relata uma situação nova em sua trajetória profissional que foi um desafio:

Aqui eu já entrei como Tae, no cargo de pedagoga/ orientadora educacional. E ai eu

descobri uma coisa muito interessante que aqui tinha uma divisão de classes muito forte: TAE e professor e eu não consigo ver essa divisão na minha mente, pois todos são servidores, todos são educadores e cada um tem sua função. Eu falo que do faxineiro, qualquer um aqui tem algo a ensinar. Alguns ensinam em sala de aula, alguns ensinam no corredor, outros ensinam em uma sala de orientação, mas somos todos iguais e eu sempre falei desde quando entrei aqui e eu nunca me coloquei nessa posição “ai eu sou diferente eu não sou professor” eu acho que isso me ajudou bastante no meu trabalho aqui dentro enquanto pedagoga. (ZUKOWSKI, 2020).

Nota-se nas falas das orientadoras, que o início de suas atividades dentro da antiga ETF Palmas foi regada de pequenas dificuldades, ao nos trazer relatos sobre a falta de capacitação para o desenvolvimento de suas atividades, assim como de orientação quanto as diretrizes institucionais. Sendo notório impetrar através narrativas a divisão de classes existentes dentro das instituições que trabalham com cursos na modalidade técnica e superior, bem como de um orientação quanto ao desenvolvimento de suas funções pedagógicas.

Os relatos dessas profissionais, é muitas vezes descrito por diversos autores como Souto (2017) e Amorim (2013) que tratam sobre educação profissional brasileira, em especial acerca da criação da Rede Federal, que ao longo dos anos passou por transformações constantes e que as instituições que a compõem exercem múltiplas funções e que isso impacta diretamente na dinâmica, organização e trabalho dos profissionais atuantes, assim como das instituições, causando assim uma “reconfiguração da identidade institucional e dos servidores que a constituem” (SOUTO, 2017. P.59).

Sobre as questões voltadas para o desenvolvimento de suas atividades dentro do Campus Palmas, as depoentes relataram em quais setores são lotadas, assim com que público elas atuam e se já exerceram funções de gestão ao longo das suas trajetórias dentro do IF. Também trataram de como se relacionam com os professores e se possuem dificuldades em desenvolver suas atividades laborais nos respectivos departamentos. Questionadas se os setores em que trabalham atende tanto a educação básica como a educação superior, assim como, qual o setor de lotação atual, elas afirmaram que:

TODOS! Porque é o setor de inclusão. A gente tem aluno no ensino superior, temos no curso técnico, no ensino médio integrado, e no PROEJA. Eu desenvolvo atividade pedagógica na questão da aprendizagem é também de ensino na área de inclusão, adaptação de material, atendimento ao aluno, adequação das avaliações. A gente procura ser um mediador desse processo. (KIKUCHI, 2020).

Enfatizando ainda que como desenvolve atividades no setor de inclusão, fazer com que os servidores e a gestão coloquem em pratica todas as atividades voltadas aos alunos com necessidades especiais de forma a inclui-los, é um de seus maiores desafios como pedagoga e que desde o início na escola buscou trabalhar com as políticas voltadas para a inclusão. O

trabalho desenvolvido pela pedagoga Kikuchi (2019), transparece como a escola e agora Instituto trabalham com a inclusão, a qual existe uma política voltada especificamente para inclusão e diversidade que consta no próprio PDI institucional. E que ao longo dos anos o IFTO e não somente o Campus Palmas, vem se preocupando em atender esse aluno, desde o processo de entrada a partir do fornecimento de provas adaptadas e profissionais que o acompanhem nesse seletivo, o acolhimento e em todo seu desenvolvimento pedagógico.

O IFTO como uma instituição educativa profissional expõe através de seus documentos a necessidade de incluir esses alunos em seus contextos educacionais, enfatizando que detém de toda uma estrutura organizacional para atendê-los e que tais melhorias não limitam os alunos, mais também aos servidores, ao possibilitá-los “provas adaptadas de acordo com o tipo de deficiência do candidato, sendo a primeira instituição de ensino a divulgar o edital do certame em Libras. O mesmo esforço se observa nos concursos públicos para admissão de servidores, com provas adaptadas” (PDI, 2020, p. 156).

A Política de Inclusão e Diversidade busca promover a inclusão, permanência e êxito das Pessoas com Deficiência – PcD e o respeito à diversidade em suas diversas manifestações. Está assentada no trabalho realizado por núcleos especializados, sendo eles: 11 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, 6 Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, 2 Núcleos de Estudos de Gênero e Sexualidade – NEGES, Núcleo de Atendimento aos Direitos Humanos e Igualdade de Gênero – NADHIG e correlatos. (PDI, 2020, p. 156).

Tais políticas são essenciais para atenuar o preconceito e possibilitar uma inclusão de fato, contudo os relatos das profissionais e em especial de Kikuchi (2020) nos permite verificar que o processo de inclusão é contínuo e que melhorias necessitam serem realizadas em especial advindas dos profissionais que estão atuando diretamente com os alunos: os próprios professores, para que garantam que essas políticas não fiquem apenas no papel e que de fato aconteçam. A pedagoga relata ainda sua luta pela inclusão dentro do contexto institucional, declarando que:

Essa é a maior dificuldade (setor de inclusão), o maior desafio é esse! Porque a Lei ela tá no papel, mas você tem que transformar isso em realidade e para fazer isso, tornar realidade, tocar o coração dos professores, dos gestores. E não é nem entender não! É respeitar mesmo aceitar e respeitar e fazer o que precisa né.

Passei 5 anos lá na Reitoria para desenvolver políticas de inclusão a gente criou setores que desenvolva esse trabalho; que acolham esses alunos e faça esse trabalho de atendimento. Lá hoje na Reitoria nós temos um setor de inclusão que foi o resultado desse trabalho e como lá centraliza e organiza todos os outros Campi esse setor é vinculado a eles lá na reitoria. Mas a gente não consegue trabalhar só, tem muita coisa no papel então aqui a gente tá conseguindo transformar em realidade. Temos aqui contratados 3 interpretes, 1 recepcionista bilíngue (português/libras)

temos dois Estagiários e um que é também estágio, mas que é surdo. Então a gente tá trabalhando e o que temos aqui é real e a gente tem tido bastante dificuldade para manter funcionando do jeito que tem que ser (KIKUCI, 2019)

Sobre esse respeito Zukowski (2020), nos traz o seguinte relato sobre seu local de trabalho e sua atual função dentro da instituição:

Sim na COTEPE³⁶, nós somos orientadores e supervisores. (sorrindo) Essa palavra é muito ruim, eu gosto de dizer orientador de aluno e orientador de professor. Eu trabalho muito orientação profissional, orientação de estudos, a parte motivacional. Mas hoje atualmente, eu exerço essa parte mais focada no aluno; no que se refere ao atendimento individual e acompanhamento estão com alguns outros colegas, porque a gente fez a divisão de trabalho né e eu fiquei com a parte de supervisão. Então hoje a minha função maior, não é que seja exclusiva ninguém aqui faz nada exclusivo! Mas meu foco aqui é a capacitação e acompanhamento docente.

Então nós temos um projeto que tá prazer retomado, que a cada 15 dias tem encontros é para trabalhar capacitações em Metodologias Ativas e ações em diferentes aprendizagens, a gente recebe as demandas dos conselhos de classe no que se refere a dificuldade com o professor, enfim, hoje meu foco é o acompanhamento docente. (ZUKOWSKI, 2020).

Relata que desde sua entrada já atuou em diversas funções de gestão, já exercendo a função com maior responsabilidade dentro da instituição no que diz respeito ao ensino: direção de ensino:

Enfim... eu entrei na instituição eu acho que fui muito abençoada ou não né (gargalhada) fiquei só 02 meses como pedagoga na sequência eu assumi uma coordenação, fui para coordenação do Médio Integrado, fiquei no ensino integrado na coordenação por aproximadamente 7 meses e assumi a gerência do Ensino Profissional Integrado e fiquei na gerência 2 anos e pouquinho e assumi a Direção de Ensino. Então toda minha carreira aqui dentro tirando os 2 primeiros meses foi em gestão, passei por todas as etapas: coordenação, gerência e direção o que durou 10 anos. Eu sai da direção ano passado né depois do processo eleitoral, enfim faz parte é a democracia e eu voltei para o meu setor de origem, porque primeiro eu fui lotada na COTEPE. (ZUKOWSKI, 2020).

E diz ainda que sair um pouco da Gestão e atuar como pedagoga, que é sua atual função, lhe trouxe uma proximidade com os alunos, algo que ela não tinha muito devido aos cargos de alta gestão. E afirma que:

E eu gostei muito porque eu já estava há muito em gestão e você tem de voltar para sua raiz sempre pra voltar a fazer o trabalho, para mostrar que funciona, para voltar a ter contato com os alunos com os professores, enfim a volta foi muito bacana e a gente tem trabalhado bem aqui no setor com os colegas, enfim... é a educação que nos move! (ZUKOWSKI, 2020).

Acerca das formações, tanto da equipe pedagógica quanto dos docentes, elas

³⁶ Coordenação Técnico Pedagógica.

descreveram sobre suas formações dentro do IFTO e dos professores. Quando indagadas pela entrevistadora se o IFTO realiza formação, capacitação da equipe pedagógica, Kikuchi (2020) relata que não obteve nenhuma formação pedagógica para o desenvolvimento de suas atividades laborais nem no início de suas atividades, como atualmente:

Hum... não! pelo menos o que eu vejo é assim: o mestrado ele é um incentivo, mas o estrado ele é mais para progressão nossa de carreira; porque o que a gente precisa aqui por exemplo hoje é de uma psicopedagoga. Cada equipe pedagógica que teve a capacitação que foi oportunizado ter feito esse curso de pós graduação em psicopedagogia??? Não tem! Até solicita, aí não tem recurso é um procedimento que ainda não tinha sido feito né de a gente fazer, porque mestrado e doutorado ainda existem um direcionamento, mas para esse, para o que a gente necessita, orientador educacional por exemplo, nós só temos uma, duas, mas precisaríamos de muito mais se a gente tivesse um curso, uma capacitação pra gente. Porquê eu sou supervisora, a Lu, a Raquel, o márcio são supervisor, entendeu? Tem muita mais supervisão do que orientação e a gente precisa mais de orientação que é para atender alunos, o aumento no número de alunos. A gente atende mais não com aquele conhecimento que deveria porque diferente quando a Jaque atende quando a Noemi atende porque elas já têm esse conhecimento da orientação de como fazer o acolhimento do aluno. Agora com os professores aí também já é diferente eu tenho mais facilidade porque eu tenho formação nessa área. (KIKUCHI, 2020).

Diz ainda que não considera que a capacitação anual, os encontros entre os profissionais da área pedagógica sejam considerados uma formação, dando exemplos claros do que ela acredita ser importante para sua formação continuada dentro da instituição.

Não, porque ele não acrescenta, por exemplo quando a gente participa de um seminário de inclusão. A gente vai lá assiste palestras, participa de oficinas, uma coisa ou outra você consegue ampliar um pouco mais a sua visão, mas é diferente de você fazer uma pós-graduação na área de educação inclusiva pois os conhecimentos vão ser específico, bem maior. Então assim, um encontro, um seminário, um Congresso é interessante, mas o melhor seria fazer um curso específico na área. Por exemplo, saber sobre dislexia, dislalia, disgrafia não é muito melhor fazer um curso nessa área??? que a gente já vai sair com uma bagagem mais solida, do que fazer uma palestra que te dar uma luzinha, mas não me dar a mesma coisa que uma pós graduação me dar. Eu mesmo já ofereci oficinas, entendeu? mas a gente ver que o efeito é muito pequeno e diante dessa realidade. (KIKUCHI, 2020).

Para a pedagoga Zukowski (2020), houveram-se pouquíssimas formações voltadas para equipe pedagógica, mas ao mesmo tempo exige-se que façam formações, algo que considera contraditório e narra a seguir:

Pouquíssimas né, tô tentando lembrar quando foi a última?!? Não consigo lembrar (risos) pouquíssimas. Com certeza! É uma situação tão conflitante que quando, vou ficar sempre assim: enquanto eu estava na gestão e agora que eu não sou. Enquanto eu estava gestão a gente lutou bastante e conseguimos colocar pelo menos 03 dias de encontros e planejamentos do pedagógico com os professores. Então a gente fazia capacitação dos professores e tal, a equipe pedagógica tinha o dia de sala fechada: a gente trancava a sala ia estudar, ler textos se atualizar e trocar ideias, era uma coisa contínua. Agora está reduzido com a desculpa do calendário em fase, resumiu em 1

dia. Esse 1 dia tem uma manhã de informes gerais com reitor, pro reitor, sei lá o que que passam informação que a gente podia muito bem receber por email dizendo o que estava previsto e ai pra oficinas, pra discutir educação, educação inclusiva que é a luta da Tereza foi uma oficina a tarde. Então o quê a Noemi, agora a Noemi que graças a Deus ta aqui na COTEPE sendo Pedagoga, vou ofertar capacitação realmente continuada. (ZUKOWSKI, 2020).

Diante dos relatos das pedagogas, Libâneo (2006), nos mostra que o quão é necessária uma constante inter-relação entre a educação inicial e a educação continuada desse professor atuante, e que estes estejam dispostos a frequentar a universidade de forma a compreender as demandas existente que só a pratica pedagógica é capaz de mostrar “para discussão e analises de problemas concretos da pratica” (LIBÂNEO, 2006, p. 11).

Outro fato de grande relevância, é sobre as formações dos professores, se a instituição as ofertas assim como os encontros pedagógicos com vista a propiciá-los uma formação continuada que os possibilite desenvolver suas atividades docentes com maestria. Kikuchi (2020), destaca que essas formações ocorrem de acordo com os conhecimentos que as pedagogas(os) e toda equipe pedagógica possuem, logo pois como afirmaram anteriormente, não existe uma capacitação especifica para equipe pedagógica, o que impacta diretamente nas formações destinadas aos docentes. Para Zukowski (2020), é um trabalho que requer paciência e empenho, mas que ver um crescimento expressivo quanto ao interesse dos docentes em relação ao aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional:

Realiza, a gente realiza na área que a gente consegue atuar, que nos dão abertura, por exemplo, a Noemi vem conseguindo fazer oficinas de metodologias ativas mas ela está buscando por conta própria , com os recursos dela ela vai fazendo esses cursos externamente ao ambiente de trabalho pagando, pagando cursos, pagando despesas áreas, pagando hotel pagando tudo do bolso dela e ela adquiriu esse conhecimento E ela ta reproduzindo aqui gratuitamente e eu também já fiz muita coisa fora que a gente também oferece aqui, ta surtindo efeito agora, mas quase nenhum Professor aparece. Tá surtindo agora na metodologia ativa. (KIKUCHI, 2019).

Eu comecei a ofertar em setembro do ano passado, a gente começou com a oferta de oficinas, então tem inscrição aberta, já chegamos a ter 10, 20 e pouco em uma oficina, teve oficina com 5, 6 professores chateados que no dia da oficina tinham jogos, tinha alguma outra coisa que eles não conseguiriam conciliar o horário e cancelar e isso ta crescendo e a ideia ultimamente que eu preciso me aperfeiçoar está crescendo e esse ano eu creio que vai ser diferente, alguns professores me procuram: Noemi não passado eu não participei , mas esse ano eu quero. E eu começo a ter uma relação mais tranquila ainda, porque é uma relação espontânea e ninguém vem obrigado! eles vêm porque eles sentem à vontade, e é espontâneo eles vêm no horário que não tem aula, então vem quem realmente ta interessado. Então é um trabalho de formiguinha a questão da capacitação dos professores e é feito pela equipe pedagógica. (ZUKOWSKI, 2020).

Destaca que a mudança da Semana Pedagógica para apenas 1 dia foi decisão da

Gestão da instituição e fala sobre a baixa participação dos professores:

Foi uma questão da Gestão, como eu falei com a visão que precisamos ter os dias do calendário então foi diminuindo, diminuindo era 1 semana, aí virou 3 e agora é, daqui a pouco vai ser abolido do calendário; ainda não é porque tem no regulamento de organização do calendário tem lá que tem que ter 1 dia não letivo como obrigatório de formação. Então só tem esse 1 dia que tem ser obrigatório. Na abertura tem uns 70%, na abertura tem uns 20% (ZUKOWSKI, 2020)

Já Kikuchi (2019), acredita que a semana pedagógica deve ser considerada também como uma formação pedagógica declarando que:

Deveria ser, mas não são não, porque s professores não comparecem! Em 2008 quando foi a primeira semana pedagógica que eram 3 dias e nós tínhamos frequência matutina, vespertina e noturna e a equipe pedagógica era só três; Eu, Soraia e e Roh e nós ficamos com essa listagem pela manhã, tarde e noite passando de fila por fila em cada evento, nesse ano eu vi a participação bem grande de professores; nos outros anos que não houve isso por que aumentou o número de servidores. O primeiro momento até que ainda aparece, na abertura do evento aparece um público bom. Depois do almoço esquece. (KIKUCHI, 2019)

A depoente ainda traz um relato de como são ofertadas as semanas pedagógicas no Campus.

Geralmente é uma vez a cada semestre, geralmente é na semana da jornada, início de cada semestre ou no meio do semestre devido às demandas que vão surgindo, interesse até mesmo dos próprios professores ou da direção de ensino. Mas eu sei que nesses últimos 3 anos foi sendo ofertado aqui a cada semestre: 2017/1, 2018/1, 2019/1 e estamos fechando a programação da Jornada Pedagógica de 2020 para 1º dia. É isso! (KIKUCHI, 2020).

As falas expõem elementos interessantes que merecem destaque sobre a importância dessas formações para o desenvolvimento do trabalho do professor, que por sua vez necessitam de uma formação constante capaz de lhes propiciar diversas habilidades, especificidades e competências além de condições que lhe propiciem um bom desenvolvimento da atividade docente e seus fazeres pedagógicos. Quanto aos docentes e seus saberes Tardif (2012, p. 16) expõe o autor:

Os saberes de um professor são a realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc; e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. Como se pode, então, pensar essa articulação entre “o que sabe um ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à? A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fio condutores. (Tardif, 2012, p. 16)

Assim, o autor traz-nos a questão de valorização do saber do professor, entre os saberes sociais e pessoais com os saberes acadêmicos e científicos, fazendo uma mediação desses conhecimentos, para que Nesse intuito, as pedagogas afirmam a importância das formações e complementações pedagógicas no sentido de auxiliar no desenvolvimento de suas atividades ao longo de suas trajetórias profissionais, expondo também, que a adesão à essas complementações ainda não é satisfatória pelo quantitativo de docentes no Campus; de tal modo Kikuchi (2020) e Zukowski (2020) expõem que:

Esse aí tem vários nomes né, hoje em dia é formação pedagógica não é mais complementação. É fundamental, é fundamental que tenha. Sem esse conhecimento como é que ele vai fazer um planejamento? Eles não conseguem planejar porque ele não sabe qual a importância de planejar uma aula, não sabe a importância e a necessidade de cada item do planejamento, eles não conseguem definir e fazer a médio, curto e longo prazo às suas ações entendeu? Sem isso não tem plano de ação, plano de trabalho não consegue planejar. O planejamento pedagógico da disciplina do conteúdo eles tem muita dificuldade. (KIKUCHI, 2020).

Kikuchi (2019), reitera ainda que elas devem ocorrer antes da entrada na instituição e após, em todo período em que o professor desenvolve suas atividades docentes.

Antes, durante o tempo inteiro que eles tiverem ministrando aula, eles precisam o tempo inteiro fazer melhoramento e adequação porque se eles ficaram com aquele modelo antigo, aquela metodologia passada né então. Eles têm que tá sempre se atualizando fazendo continuamente essa formação. (KIKUCHI, 2020)

São importantíssimas, porque é o momento que param para repensar a prática né; onde se tem ideia, sugestões, orientações de planejamento e técnicas, orientação de como trabalhar a inclusão e isso a gente não tem muito e professores ficam desesperados: - não sei o que fazer com aluno tal, ele tem espectro autismo, aí você vai dar uma capacitação e então trás gente que trabalha na área pra dizer os sinais, as vivências, porque nós temos alunos surdos, alunos cegos. Agora é pouquíssima a adesão diz muito os professores falam muito que precisam, aí quando tem, nem sempre vem. É uma relação de amor e ódio. (ZUKOWSKI, 2020).

As depoentes trazem em suas falas a necessidade de uma aprendizagem constante do professor, nesse sentido Libâneo (1998), diz que o “exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas bem como incorporação das inovações tecnológicas”. Os relatos nos possibilitaram compreender como a instituição desenvolve e trata os aspectos de incentivo a qualificação dos servidores, em especial a dos docentes através do olhar das pedagogas.

Assim, foi possível compreender que a rede Federal de educação trabalha com a oferta dos cursos FIC de formação inicial e continuada através dos programas de extensão, existindo dentro da Pró-reitoria de Educação uma Coordenação específica de aperfeiçoamento

denominada de Coordenação de Desenvolvimento Curricular e Formação Continuada- CDC. De acordo com o PDI (2019), a instituição tem o objetivo de “Promover a formação continuada e a valorização dos servidores, visando garantir e melhorar o padrão de qualidade dos serviços prestados”. A partir dos seguintes indicadores: Índice de qualificação do corpo docente (IQCD), Índice de qualificação do corpo técnico administrativo, possibilitando que os servidores se afastem para cursos de pós-graduação. Contudo as pedagogas não veem essa situação como uma formação pedagógica.

A respeito das relações interpessoais entre as pedagogas e os professores, perguntou-se se existe um bom relacionamento entre os eles; informaram que possuem e que bom relacionamento entre eles é essencial para o desenvolvimento de suas funções laborais. Para Zukowski (2020) o contato profissional e pessoal com os professores é excelente dizendo que “muito, muito, muito tranquilo e é isso que dá alegria, que eu falo que a minha sala de aula são os professores. Meu relacionamento com os professores é muito bom”. Kikuchi (2020) também diz ter uma boa relação com os docentes em contextos gerais, expondo que essa boa relação é essencial para seu trabalho “sim na grande maioria das vezes, na medida do possível a gente consegue ter um bom relacionamento, são raros os casos que a gente não conseguiu ter sucesso num trabalho em parceria né.”.

Quando a pedagoga relata sobre essa relação amigável, é devido ao fato de no início de suas atividades enquanto coordenadora do setor de inclusão ter tido barreiras em relação a aceitação de alguns professores com as atividades voltadas para os alunos especiais, relatando que “sim na grande maioria das vezes na medida do possível a gente consegue ter um bom relacionamento, são raros os casos que a gente não conseguiu ter sucesso num trabalho em parceria né” (KIKUCHI, 2020).

Ainda quanto aos professores, para a pedagoga Kikuchi (2019), a maior dificuldade dos docentes do Campus é adequar seu conhecimento a realidade do aluno, logo pois ela acredita que a falta de formação pedagógica é um dos principais fatores para essa realidade. Tal afirmativa vai de encontro aos apontamentos de Simões (2008) sobre o impacto direto da formação inicial dos professores no seu fazer pedagógico:

A diversidade de papéis que são atribuídos aos professores desde o primeiro dia de trabalho, as diferenças entre formação inicial e realidade escolar, as constantes mudanças a que diariamente a sociedade está sujeita, são fatores que propiciam alguns dilemas aos professores. (SIMÕES, 2008, p. 11).

Assim Kikuchi (2020), explica que essa realidade estar intrinsicamente ligada com as estratégias pedagógicas e metodológicas dos docentes, que não tiveram uma formação

docente que lhes propiciassem esse aprendizado, mas que professores licenciados também podem ter.

Eles não conseguem adequar os conhecimentos que eles têm com uma metodologia mais adequada para os alunos entendeu?! Porque os alunos chegam no nível de “a quem” e os professores querem que eles estejam além e eles não conseguem fazer essa estratégia e metodologia de trazer o aluno do nível que eles gostariam, que é o que falta aqui: a didática a metodologia é... isso. A grande maioria dos nossos professores são bacharéis são tecnólogos, de licenciaturas só mesmo os professores do ensino médio que é muito, mas não é o todo.

Enfatiza que tantos os licenciados quanto os professores da área técnica, têm grandes dificuldades com parte de inclusão e área pedagógica, assim como de não reconhecer suas falhas e de certa maneira culpa os discentes.

Hum hum, na área de inclusão meninaaaa que tem dificuldade! Na área pedagógica a dificuldade é a mesma, porque eles têm a certeza absoluta que eles sabem realmente e do jeito que eles tão fazendo tá certo, e não tá! Porque os alunos reclamam, eles dizem que não entendem. Não é um aluno, é a turma inteira falando, quando a maioria da turma tira nota baixa e reclama que não tá entendendo a gente vê que precisa o quê? Melhorar a metodologia, didática num é isso? Aí eles falam assim (professores) que não, que os alunos que não querem nada, entendeu?? - *Essa turma aí não quer nada! a turma inteira?* Aí é justamente com os professores do Ensino Médio que 80% é licenciado, Proeja a mesma coisa, hum é muito difícil viu! (KIKUCHI, 2020).

Zukowski (2020), ressalta que uma das maiores adversidades dos professores, sejam eles licenciados ou bacharéis, estar no fato de não modificarem, melhorarem suas metodologias explicitando também, que é necessário um desenvolvimento do professor no que diz respeito a uma formação específica para atuação na Educação profissional:

Generalistamente falando é complicado, mas eu creio que a maior dificuldade é exatamente a falta de compreensão do que é o IF e de como o ensino ocorre, então a parte da formação e capacitação docente para o ensino profissional. Independente se ele é licenciado ou não, tem que ter uma capacitação específica, uma formação específica para o Ensino Profissional. Nós temos professores que são médicos, professores que engenheiros, professores que não são professores, eles estão professores. Então eu acho que maior dificuldade para uma qualidade maior do trabalho, é a compreensão do que é educação profissional e do que é o IF (ZUKOWSKI, 2020).

E, prossegue dizendo que os professores não conseguem trabalhar de forma integrada, sejam eles licenciados ou da área técnica, o que gera uma dificuldade na aprendizagem do aluno. Outro fator mencionado é falta de entendimento do que venha ser a educação profissional explicitando que:

Todos exatamente porque o professor licenciado estar no foco assim: - *eu tenho que ensinar gramática, eu tenho que ensinar física, a química* e em que momento

conversa com à educação profissional? Ele não entendeu que aqui não é o Ensino Médio, mas o ensino técnico profissional integrado ao ensino médio. Então essa compreensão do que é (ZUKOWSKI, 2020).

E expõe ainda a questão de alguns professores não quererem ministrar aulas para o Ensino Médio Integrado “aí nós temos professores doutores que como temos curso superior, - não eu sou dou aula para o superior eu não quero entrar no integrado dá muito trabalho, ai se você for olhar o contracheque ta lá EBTT, professor do ensino básico técnico e tecnológico” (ZUKOWSKI, 2020).

Ainda acerca da formação, as pedagogas foram questionadas se existe ou já existiu um direcionamento pedagógico para os professores ao iniciarem suas atividades. Assim Kikuchi (2020) afirma que sempre teve, mas que há uma falta de interesse por parte dos professores em busca-las, relata um caso que ocorreu com um docente, dizendo que:

Eu não sei em que momento eles entraram, eu sei que a oferta de orientação na área sempre TEVE. Há alguns anos atrás eu me surpreendi em uma oficina do SIGA³⁷ no laboratório de Informática, um professor perguntado, professor veterano de uns 10 anos: - *me explica aqui, o que é uma ementa?* Hum... professor o senhor nunca fez? Ele falou, *mas o que é?* eu falei é um resumo de sua disciplina como se fosse o objetivo geral da sua disciplina é a ementa! - *Ah ta é isso!* E a gente já tinha falado, a gente cansou de ser repetitiva. A gente pegava o mesmo material mudava o que tinha que mudar. Se eu apresentei esse ano, voce tem que apresentar no outro. Aí era Raquel, um ano a Lu e no outro era eu, mas sempre a gente fazia: o que é um plano de ensino? ... aquela coisa chata; eles achavam que era um saco. (KIKUCHI, 2020).

Dizendo ainda, que a falta de interesse da maioria dos professores em participar das formações pedagógicas é um grande problema no processo de formação continuada assim como no desenvolvimento dos alunos.

Eles achavam que era um saco, eles não vão, não comparecem. Este é o grande problema! Como é que você obriga as pessoas a comparecerem naquele momento que a gente ta ofertando isso? Porque eles acham que já sabem, *eu já sei quê que é!* E lá depois em um assunto que não tinha nada a ver. Ai eu falei, ai meu Deus! Ai fica difícil, porque teve que parar a oficina do SIGA pra explicar item por item; pois agente acreditava que eles sabiam, mas não sabem o que é objetivo geral, eles não sabem definir. Ai chega na sala de aula, você devia ver o caos que é, a linguagem que eles utilizam é completamente inadequada para a idade do aluno. Alguns não planejam e nem adequam suas aulas à faixa etária dos alunos. (KIKUCHI, 2020).

De maneira diferente, mas na mesma linha, Sukowski (2020) traz o seguinte relato acerca do início das atividades dos professores no Campus Palmas, destacando à falta de diálogo existente entre os setores dentro do próprio campus:

Quando a gente sabe que chega um professor tem, porque daí a gente esbarra em uma outra coisa, que é a falta de comunicação. Tá melhorando! Mas ainda não tá bom. Mas sempre a gente pede: chegou, contratou um professor substituto, seja o que for, encaminha para cá. Só que ainda não virou um ato contínuo; então de repente você chega na sala dos professores e... Quem é esse ser? Aí você tem que descobrir que chegou uma pessoa nova que tá completamente atrapalhada e que ainda não sabe fazer as coisas, mas já passou. Por que as vezes a pessoa tá aqui há 06 meses, 01 ano... porque são muitos professores e como trabalhamos como atendimento contínuo de 06 horas e então de repente nessas 06 horas você pode não ter tido acesso ao professor; então ainda é falho, porque a gente ainda não conseguiu essa sistematização do RH de nos encaminhar e nos trazer as coisas as pessoas que chegam na Instituição. (ZUKOWSKI, 2020).

Explica a necessidade de ter uma descrição dos procedimentos e atividades, assim como o encaminhamento do professor pela Gestão de Pessoas as Coordenações de cursos. Deixando claro que esse primeiro contato cabe a eles e posteriormente aos setores pedagógicos,

Sim, uma descrição de procedimentos e isso compete ao RH e as Coordenações. O RH deveria fazer isso com os Taes e as coordenações deveriam fazer essa acolhida aos professores. Normalmente eles entram e olha aqui seu horário, seu setor e aí vai, olha aqui... o Suap, você tem que marcar o ponto acabou. Tem muita dificuldade sim, não tem a menor ideia do que tá fazendo aqui (risos) (início da carreira). Aí essa falta de capacitação de entrada; você entrou aqui, então antes de você ir pra sala de aula vamos conversar sobre o que é educação, sobre ensino, vamos conversar como é que aprendizagem ocorre. (ZUKOWSKI, 2020).

Partindo dos relatos das pedagogas, autores como Flores (2010) e Libâneo (2006), explicitam que é necessário existir um trabalho voltado para o acolhimento do docente no início do seu fazer docente, logo pois, eles saem da graduação com inúmeras dúvidas acerca da sua trajetória profissional. Mas sendo necessário também que haja um interesse desse professor em buscar esse conhecimento, existindo um trabalho em conjunto, como descrito a seguir:

De tal modo Flores (2010), enfatiza que para ser obter um ensino de excelência é essencial que os professores recebem uma formação de qualidade e que sejam “conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira” (FLORES, 2010, p. 186). Nessa mesma linha Libâneo (2006), expunha que os professores deveriam refletir sua prática docente aprendendo a participar das formas de organização e gestão da escola logo pois a “docência e gestão, são dimensões da atividade pedagógica, mas não são a mesma coisa, a gestão é uma atividade-meio que concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 852).

Portanto, as narrativas das depoentes acerca da necessidade de uma formação contínua e de qualidade aos professores e demais servidores que desenvolvem atividades pedagógicas

dialogam com o que os autores explicitam sobre formação inicial e continuada, logo pois vê-se a necessidade de se criarem condições para que esses profissionais capacitem tornando-se uma realidade educacional e prioridade.

Nessa acepção Zukowski (2020), nos narra a necessidade de ter formações constantes para os professores e diante disso criou um projeto que trabalha as metodologias ativas, da qual é especialista e que tem como intuito propiciar aos docentes uma reflexão a sua prática pedagógica utilizando do planejamento e organização as ferramentas principais para que esse processo aconteça.

E o projeto começou pequenininho né, é difícil o professor querer mudar sua metodologia, mas quando começa vir um e outro e começam a falar e gostar. Hoje nós temos aqui em nossas oficinas 3 professores da UFT, ficaram sabendo que tinha aqui e quiseram participar. Então se eu digo que tem que ter organização tem que ter um planejamento, porque eu trabalho muito com metodologias ativas e hoje aqui no IF minha alegria é poder capacitar os professores em Metodologias Ativas e se eu falo que um TBL³⁸ funciona eu tenho que dizer quando eu fiz e aí o professor acredita que pode dá certo. Daí para mim a sala de aula é o laboratório das minhas convicções. (ZUKOWSKI, 2020).

Como pode se observar nos relatos apontados pelas pedagogas em relação as formações assim como as dificuldades encontradas por alguns profissionais, em trabalhar atividades com metodologias condizente com o desenvolvimento dos alunos, bem como a baixa adesão dos mesmos em capacitações pedagógicas propostas com vistas a atenuar tais questões e atualizar nas áreas pedagógicas principalmente dos professores sem formação ou complementação, acarreta diretamente em seus trabalhos como orientadora e supervisora educacional e conseqüentemente no desenvolvimento dos alunos.

Para autores como Oliveira e Silva (2017), um dos fatores que levam o desinteresse dos professores dos Institutos em relação às formações pedagógicas, pode estar ligado ao fato desses profissionais terem títulos de mestres e doutores e serem em sua grande maioria da área técnica e terem formação técnica, logo contribui para reforçar a “ideia de que alguns desses docentes não considerem importante e produtiva a formação pedagógica por meio de cursos que venham complementar a sua formação, por achar suficiente a titulação” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p.13).

Essa afirmativa é também descrita por Oliveira (2016) que, aponta que quanto maior o grau de qualificação do professor (mestrado e doutorado), maior a rejeição que esses professores tem das complementações e formações pedagógicas. Expõe ainda acerca da singularidade e especificidade que a EPT possui, o que traz anseios não só para os professores

³⁸ TBL significa Team Based Learning, em tradução livre significa: aprendizagem baseada em equipe. Sendo esta, uma metodologia avaliação formativa a partir do protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se alunos reflexivos.

da área técnicas, mais também para os licenciados “que os docentes, mesmo licenciados, encontram limitações por se tratar da especificidade, na EPT, para qual não tiveram formação” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p.15).

Nesse sentido, Oliveira, SALES e Silva (2017) complementam afirmando que o profissional em determinado momento da sua vida profissional fez a escolha pela docência, pelo magistério, cabe a este, compreender que a mesma requer uma aprendizagem constante e que tais capacitações impactam diretamente em seu próprio fazer pedagógico, bem como no desenvolvimento dos alunos. Assim a “construção identitária docente é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos. Portanto, ser professor é uma construção ao longo da vida e da profissão” (OLIVEIRA; SALES e SILVA, 2017, p. 15). A subseção a seguir, nos traz os relatos das pedagogas Kikuchi (2020) e Sukowski (2020) acerca da história da instituição, desde questões voltadas para a visão que tinham da ETF antes de se tornarem servidoras, primeira impressão estrutura física e principalmente a história que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais dentro da instituição.

6.2.2 Lentes Pedagógicas

Relatar a implantação de uma instituição é percebê-la em seu contexto, possibilitando que a mesma seja vista como parte da historicidade de uma comunidade, de uma região. De acordo com Oliveira e Gatti (2002) é:

[...] a análise historiográfica possa dar identidade e razão de ser a instituição educativa. No seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Nessa concepção, ela produz sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas. (OLIVEIRA; GATTI, 2002, p. 75).

Estabelecendo uma relação dialética entre a instituição e sua comunidade, e tudo que faz parte dessa instituição é ou se tornará história desde a estrutura física até as memórias e relatos daqueles que a construíram. Nesse sentido, as palavras de Magalhães (2004) traduzem muito bem a relação criada entre a instituição e seus membros:

A instituição educativa é local, tradição, representação. Por trás do conceito de mestre, a quem cabe a orientação da relação educativa, há dimensões biográficas e dimensões de representação institucional, analogamente ao que respeita ao conceito de discípulo. Materialidade e representação são extensivas à escola, aos manuais, às práticas, aos meios, aos intervenientes. A instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação. (MAGALHÃES, 2004, p.66)

De tal modo, a história da instituição IFTO, nessa subseção ocorrerá a partir das memórias das pedagogas. No que se referem os primeiros aspectos sobre a instituição, as depoentes ao iniciarem suas atividades pedagógicas, relatam que as primeiras impressões que tiveram ao iniciar suas atividades. É notório o carinho e admiração que possuem pelo local que trabalham, mas também elas expõem as dificuldades existentes em cada período que entraram na instituição. Kikuchi (2020) traz um saudosismo e orgulho por ser e fazer parte da instituição: “até hoje meu coração bate mais forte quando olho aquele telhado amarelo, num tem aquele telhado amarelo do Ginásio? É emocionante! A estrutura, ela dá gosto de você veio trabalhar aqui. Até hoje eu sinto. Eu sinto orgulho de trabalhar aqui”. A pedagoga Sukowski (2020) nos diz que trabalhar em um Instituto Federal, em especial o A ETF Palmas, era o sonho de muita gente, mas que ao entrar na escola, começa a ver as dificuldades que a mesma possuía “você entra com uma imagem “Nossa Escola Técnica Federal, o sonho da vida”. Aí você chega aqui e começa a ver as dificuldades” (Sukowski, 2020).

Os excertos acima corroboram com as afirmações de Magalhaes (2004, p. 112), ao assegurar que tanto a realidade histórica quanto a realidade educativa é que constroem uma instituição educativa, e o saudosismo presente nas narrativas desde a organização, assim como a estrutura tornam-se memória física da instituição “o quadro institucional (educação-instituição) diz respeito à cultura material e simbólica, quer dizer às condições materiais e de funcionamento, à gramática escolar e à escolarização”.

Acerca da estrutura física da instituição, desde o período da ETF até a atual conjuntura, Sukowski (2020) relata as principais mudanças que ocorreram até os dias atuais; afirmando que mesmo sendo uma Escola diferente da grande maioria, possuía suas limitações estruturais:

A estrutura era muito muito diferente. Esses blocos novos aqui não existiam, só tinham os blocos lá da parte do fundo, não tinha ar condicionado na sala, os alunos fizeram uma reivindicação, um protesto terrível, porque além de não ter ar condicionado, os ventiladores já estavam bem antigos e não rodava, não circulava o suficiente. Então era bem difícil. Laboratório de informática com metade das máquinas sem atualização, sem funcionar adequado, enfim, a estrutura era bem abaixo do que se esperava. Tinha a biblioteca pequenininha lá no último bloco de todos, ainda que possa dizer ai é diferente, tem coisas novas sim, mas era precário. O laboratório da indústria faltando pequenos componentes, que não davam para fazer os experimentos necessários.

Sukowski (2020), acredita que há um saudosismo dos servidores em relação a antiga ETF, pelo fato de terem uma convivência maior, em decorrência do número menor de servidores e que hoje o Campus recebe constantemente servidores removidos de outros campi, por diversos motivos.

Eu acho que é um saudosismo, (mas como falei eu não estava aqui) então eu não posso opinar, eu peguei os últimos 6, 7 meses é muito parecido com o que é hoje” O que mudou é que era em menor número de servidores, todo mundo se conhecia, então tinha um vínculo maior, se fosse pra se apoiar, para brigar, o que fosse, tinha um vínculo maior. Como eu falei, teve um tempo em que eu realmente conhecia too mundo aqui dentro e enquanto... hã tava na gestão eu gostava de manter horários individuais de atendimento dos professores, eu conseguia atender todos os professores e me dedicava meia hora, 40 minutos e em 15 dias eu atendia todos os professores. Hoje eu não consigo mais fazer dessa forma, cresceu muito o quantitativo é... tem uma transitoriedade grande porque a gente recebe professores muito de outros campi pra cpa por tanta coisa num era nem o que o campus tava precisando, daí tem dificuldade de distribuir aulas para determinados alunos, porque tem pouca aula, então fica uma mobilidade grande, o que é bom, mas esse aconchego, essa proximidade eu acho que mudou, relacionou isso ai mudou (SUKOWSKI, 2020).

Kikuchi (2020), relata também sobre a estrutura física da antiga ETF Palmas igualmente como as mudanças mais perceptíveis ocorridas desde sua entrada, em especial poder conhecer e falar com todos os servidores:

Olha como a ideia era pouca gente era pequeno, era pequeno não, era grande, mas não tinha tanto espaço construído né; tinha áreas, mas prédio mesmo tinham poucos. Era só essa entrada principal aqui agora corredor, ali a recepção e o bloco 1 e 2 administrativo e os blocos antigos né que eram pra trás, a biblioteca era lá onde é uma lanchonete, era tudo lá ainda: biblioteca, lá era grande, mas não comportava, não dava conta da demanda que já tinha, e realmente era pequena. Mas quando eu entrei a estrutura “tava” muito boa porque tinha uma quantidade de cursos, uma quantidade de servidores e todo mundo se conhecia, todo mundo se visitava na casa, um visitava o outro na casa. Já tinha a parte esportiva isso aí é antigo, já tinha ginásio coberto, piscina semiolímpica, que por sinal inaugurou eu tinha terminado de entrar. (KIKUCHI, 2020).

O relato da depoente nos mostra as mudanças estruturais no Campus, sendo perceptível que o tamanho do espaço físico do referido Campus era maior do que a estrutura física existente, em especial a biblioteca que localizava em um local extenso, mas com uma construção mediana e que no início comportava todos os alunos e servidores e segundo o descrito, era considera grande, mas com o aumento gradativo da demanda de novos cursos, servidores e alunos teve-se que se construir uma biblioteca capaz de atender o público interno e externo que dela faze uso.

Portanto, ao se descrever e relatar sobre como era organizada a estrutura física da instituição, nota-se o quão esse aspecto é parte importantíssima para compreender a história de uma instituição escolar, para tanto os relatos das servidoras traduzem o que descrevem Werle, Britto e Colau (2007), como dimensão temporal.

Do distanciamento temporal decorrem implicações para o relato especialmente no foco de suas características materiais, espaços, equipamentos, mobiliário, decoração, instrumentos e materiais pedagógicos. Mesmo em instituições que ainda estejam em

funcionamento, se não houver quem ou o que explique as articulações espaciais, se não houver um conjunto de imagens que consigam explicitar minimamente as formas de funcionamento dos espaços, dificilmente poderemos armar relatos suficientemente claros e articulados. (WERLE; BRITTO e COLAU, 2007, p. 152).

Em relação a implantação dos primeiros cursos superiores, Zukowski (2020) traz um relato bem importante. Esses cursos eram denominados cursos de curta duração, ou Superior Tecnológico e nos traz o seguinte relato: “eram tecnólogos Gestão Pública, na área de informática tinham poucos, a maioria era Ensino Médio e Técnico e o Proeja eram três turmas, Ensino Médio tinha 07 e 08”. Ambas falam das mudanças na instituição, mas de maneiras e perspectivas diferentes.

Então hoje a estrutura que nós temos é muito boa, nossas salas são amplas, os laboratórios estão repaginados, os ar condicionados também (risos) não são 100% ainda, porque sempre vai ter uma máquina quebrada, alguma coisa, mas já estão bem melhor, a biblioteca nem se fala, as salinhas de apoio, de estudos agora tem. Então, assim, fez um diferencial muito grande essa transição. (ZUKOWSKI, 2020).

Assim, antigamente nós tínhamos ensino de qualidade e alguns trabalhos na extensão que, por exemplo, o Anjo da Guarda³⁹ que é um projeto do professor Max Obeso, então ele é antigo, ele é a marca disso aqui! Projeto de extensão, pesquisa quase nenhuma; hoje a qualidade do ensino caiu consideravelmente, porque a quantidade de professores que entraram e a quantidade de cursos ofertados para a quantidade de técnicos administrativos e ficou sem condições de fazer esse acompanhamento. A COTEPE até então era com uma pessoa, eu entrei e ela foi redistribuída⁴⁰ e logo depois veio a Soraia e veio a Loh éramos poucas para dá conta de tudo. (KIKUCHI, 2020).

É evidente nas falas das depoentes, que a expansão trouxe dificuldades de diálogos entres os servidores devido ao aumento significativo de professores, da oferta e demanda de cursos aliado ao número reduzido de servidores em relação ao número de alunos, o que segundo Kikuchi (2020) impactou diretamente no desenvolvimento do seu trabalho, assim como, na qualidade de ensino do Campus.

03 pedagogas para dá conta de sei lá quantos alunos, eu não me lembro direito o quantitativo. Mas a gente conseguia. No conselho de classe, conselho de turma, intermediário íamos para o de cada curso participar. Hoje ninguém dá conta entendeu? Porque a quantidade de técnicos administrativos da área pedagógica não é o suficiente para atender toda a demanda de cursos técnicos, cursos do Ensino Médio, turmas do Proeja e superior. A gente não consegue dar conta infelizmente. (KIKUCHI, 2020).

³⁹ Projeto de Extensão criado no final de 2004 pelo professor Max Obeso. O mesmo possibilitava a capacitação da sociedade civil através de turmas abertas à comunidade os professores, alunos e servidores poderiam ministrar aula assim como participar. O mesmo é considerado o projeto de Extensão mais antigo da instituição e que ainda existe.

⁴⁰ Redistribuição: De acordo com a Lei 8.112 em seu artigo 37 - é o deslocamento do servidor com o respectivo cargo para o quadro pessoal de outro órgão ou entidade do mesmo poder, em que os planos e cargos e vencimentos sejam idênticos, observado sempre o interesse da administração.

Ainda acerca da expansão, as pedagogas foram arguidas acerca do processo de transição entre A ETF Palmas para o IFTO campus Palmas, assim como as principais mudanças que ocorreram em diversos aspectos. Ambas afirmaram participar da transição; a orientadora educacional Zukowski (2020), nos apresenta o início desse processo transitório, e a visão que ela teve na época dessas mudanças em especial, nesse momento, voltada para parte estrutural e financeira e o que isso possibilitou na parte pedagógica:

Enfim, começou a transição, aí foi liberado mais recursos e entramos nos tempos das vacas gordas, vamos dizer assim. Logo que foi elevado à Instituto aí injetou recursos, começou a atualizar a infraestrutura da biblioteca veio ali primeira, a biblioteca é maravilhosa, uma das melhores do estado, essa biblioteca aqui. Aí injetaram recursos nos laboratórios, deu uma repaginada no instituto e trouxe esses dois novos blocos, 14 e 15, esses dois aqui, onde a gente pode trazer pra estar mais próximo dos alunos do integrado, que são os meninos mais novos que ficavam muito perdidos nesse espaço aberto que tem la pra baixo. Aqui temos uma visão melhor, salas confortáveis. Aqui é essencialmente para o médio, não é exclusivo. Porque a noite que não tem integrado funciona Proeja, Superior. Mas durante o dia é basicamente para o Integrado. Porque aqui tem que ter toda uma segurança diferenciada, exatamente porque são menores. Então aqui ficou bem mais tranquilo o espaço. Na verdade, é uma escola dentro da escola. Integrado é uma escola, eles usam uniformes, foi uma guerra para implantar, conquistamos primeiros os pais, houve votação. Agora é tranquilo, tornou-se uma coisa institucional é segurança” agora todos as gerações já entram com uniforme. (ZUKOWSKI, 2020).

Mas a orientadora expõe que esse processo transitório também impactou na sua própria carreira dentro da instituição, mas não consegue mensurar se teria uma diferenciação no desenvolvimento do seu mestrado, caso ainda fosse ETF ao afirmar que:

Então meu mestrado eu fiz com total apoio da instituição, Ahhh... eu tive auxílio durante os 2 anos do mestrado, eu tive auxílio com as passagens, não tinha diárias porque era mestrado presencial e toda semana eu tinha que estar em Brasília. E não era parceria do IFTO com a instituição, mas eu conversei com o diretor, “olha eu vou me escrever”. Eu tava terminando o estágio probatório e disse: - eu vou me escrever e gostaria de saber se eu vou poder fazer, porque se não me liberarem, eu nem vou fazer, nem vou tentar, porque vou ter que me ausentar da instituição por 2 dias. E eu lembro que o diretor da época falou: - A senhora vai fazer a inscrição, vai passar, e a instituição vai te apoiar. E era uma política da gestão. [...] Pois não tive afastamento, fiz o mestrado em exercício, o que foi uma loucura, mas tive muita compreensão e apoio da instituição de compreender quando não estava na instituição, o que me deu total suporte. Não sei se seria diferente se não tivesse sido no Instituto, eu não vejo diferença na carreira entre a era Escola Técnica, agora é instituto, é servidor Federal, isso foi contínuo e a carreira tem uma continuidade. Apenas quando teve a transição para ao Instituto que aumentaram alguns códigos de vaga, ampliou um pouco o quadro, mas especificamente na minha carreira não vejo esse impacto, acho que foi continuidade até porque eu peguei ao finalzinho ne, eu peguei só o finalzinho então não posso dizer, porque eu já peguei o início de uma outra coisa. (SUKOWSKI, 2020).

Para Kikuchi (2020), as mudanças mais relevantes em sua concepção, estão

inteiramente ligadas a organização da Escola que passou a ser Instituto Federal, afirmando que houve uma perda de autonomia na instituição.

A perda da autonomia, aqui a gente conseguia definir, agir, adequar sabe! Resolver a situação de forma mais eficaz, agora não temos mais autonomia, tudo depende da Reitoria, demora muitas as coisas por exemplo, a COTEPE tava na antiga ODP ⁴¹da Escola Técnica nós não tínhamos reprovação aliás minto, ele tinha direito a uma reprovação, o aluno que reprovasse no módulo 01 ano, 1º semestre ele não poderia reprovar de novo porque ele perderia a vaga, isso era uma das situações que impunha uma atitude no aluno de querer realmente aprender. Assim, tanto o professor quanto o aluno fazia o máximo para que ele não ficasse reprovado e agora nessa nova ODP que o menino reprova quantas vezes puder, quiser, não tem penalidade! aqui antigamente a ODP nossa era boa, mais prática entendeu? ela consentiu uma infração, ele tinha suspensão na segunda suspensão ele já tinha uma penalidade bem mais assim vigorosa na terceira vez ele era expulso entendeu? (KUKUCHI, 2020).

E segue expondo as demais mudanças existentes desde a nova configuração institucional, assim como, da nova rotina que os estudantes do Ensino Médio possuem em relação ao novo modelo, foram prejudiciais para o desempenho dos alunos da sua saúde tanto física quanto mental, assim como para a própria instituição:

Aqui era assim, ele não cometia várias infrações eram poucas, mas não era aplicado só ao ensino médio, mas parece um técnico, superior e Projea entendeu, Ensino Médio era uma situação; nossa demanda maior na época, quando era Escola Técnica era mais adulto do que esses outros, mas não era uma quantidade tão grande quando virou instituto que a gente, que a gente foi obrigado a colocar os 50% das vagas para esse público aí houve uma mudança entendeu e a gente não conseguiu acompanhar esse procedimento todo. O pai e a mãe vinham para as reuniões porque sabia que se ele reprovasse uma vez ele não teria outra oportunidade; então pai e mãe vinham para reuniões com os pais, o aluno participava, o professor fazia o atendimento, o aluno vinha participava no horário contra turno e era 04 anos o ensino médio não era 3 anos. (KUKUCHI, 2019).

Por que eles hoje e vem de manhã, tarde e noite; moram aqui! Não, é desumano! antes eles tinham só aquele horário de aula durante os 04 anos, eles tinham tempo pra fazer o que quisessem. Ai achou-se que era muito 04 anos e reduziu pra 03, dessa forma sem ter a menor condição. Eles ficam no chão entendeu?! isso é desumano e mesmo que tivessem um local para um momento de descanso, pra essa quantidade de mais de 900 alunos do Ensino Médio não tem condição! Nós não conseguiríamos dar conforto que eles precisam. Pela psicologia a gente sabe que o cérebro só assimila até um determinado tempo, depois parou né, não assimila mais nada, do jeito que eles têm carga horaria de 07:30 da manhã a meio dia, 01:10 até 18 horas não tem cérebro que assimile nadaaa é uma loucura! É por isso que menino tem crise de ansiedade constante, tentativa de suicídio, aquela coisa toda por conta disso. Tudo isso foi alterado com o tempo, antigamente era Escola Técnica, antigamente eram 04 anos no Ensino Médio, aí foi mudando, mudando pra pior e eles não estão preparados, a família não ta preparada; tem que trabalhar e quem vai cuidar do meninos?!, quem vai levar no medico se ele tá com depressão, quem vai acompanhar se tá tomando remédio? Entendeu? (KIKUCHI, 2020).

Ao demonstrarem sensibilidade, perceberam que o emocional dos alunos pode ser

⁴¹COTEPE – Coordenação Técnico Pedagógica e ODP – Organização Didático Pedagógica.

fortemente alterado por inúmeras mudanças decorrentes da própria nova organização institucional, as depoentes mostram que se solidarizam com o bem-estar psicológico dos educandos. Ao voltar para suas falas, fica nítido o quão as mudanças ocorridas na instituição, não foram satisfatórias a elas e asseguram que houve uma perda de identidade; cabe aqui ressaltar que esta concepção é das servidoras aqui entrevistadas, logo não se pode afirmar se é um sentimento geral daqueles que exercem suas funções no IFTO.

Os Institutos nasceram como um Frankenstein, e a questão da Identidade dos Institutos não se consolidou ainda. Nem chegou a ter na verdade, não se construiu... é isso que eu to falando, enquanto Instituto Federal não se construiu uma identidade, quando Escola Técnica era um papel definido enquanto Escola Técnica, que era muito bem definido. Aí foram se agregando coisas então tá, dentro da escola Técnica já foi inserido lá em 2004 no caso o primeiro curso do integrado então começou-se um experimento e aí começou um caminho de transição que quando chegou nos Institutos, quem somos nós? Não sei! A filosofia geral dos institutos é muito bonita, mas a prática se perde né. (SUKOWSKI, 2020).

Para Kikuchi (2020), além da perda de identidade, o IFTO, visa atender os interesses dos professores das instituições ao se criar ou extinguir cursos, não analisando a demanda local e regional e nos traz o seguinte relato:

Ai perdeu-se a nossa identidade, e o próprio corpo. A gente atende de adolescente ao próprio idoso eles podem estar no Proeja, podem entrar curso superior pode entrar no curso técnico, na pós-graduação, entendeu! então a gente agora não tem nada bem definido. Pois quando começou-se a ofertar mais cursos superiores deixando de ofertar curso na área base né no nível básico com a justificativa de que a não tem público, já está saturada a demanda, não tem mais isso, aí foi tirando os cursos. O curso técnico de edificações um exemplo, antigamente o Proeja tinha 3 cursos que eram ofertados, tudo curso de qualificação, não é curso técnico porque a carga horaria não é de curso técnico. Tinha três cursos: leitura de projeto, curso panificação, atendimento ao público nossos Proeja são uma qualificação profissional de 400 horas. Ai eles excluíram o curso de leitura de projeto e começaram a fazer uma postura para ofertar no futuro o curso de m engenharia civil. Ai tirou-se a demanda do Proeja e foi diminuindo dos curso do ensino médio, que também não está ofertado mais no médio integrado (edificações) é só ofertado no curso técnico, e no superior em engenharia civil. Ai nesse mesmo caminho tá indo a área de indústria que tinha o curso de eletrônica, eletrotécnica, ai tirou-se eletrônica para colocar mecatrônica, entendeu, ai começaram a tirar os cursos, extinguir um, suspender nessa história aumentou o quê, engenharia elétrica. Então hoje o IFTO ele está mais focado em atender os interesses dos docentes do que da própria demanda local entendeu a questão de interesse hoje?! (KIKUCHI, 2020).

Os relatos acerca da abertura e fechamento de cursos, não é apenas uma impressão das depoentes, é uma temática discutida em todos os PDI em especial a implantação de novos cursos. O PDI de 2010 na seção de ensino trazia no item 2.5, oferta de novos cursos, já o PDI de 2014 chamava-os de Cursos Propostos no item 5. 1 de Ensino, o atual PDI de 2020, traz a nomenclatura de Cronograma de implantação de cursos, dentro da seção de expansão

institucional do IFTO. O 1ª PDI (2010) falava da necessidade de planejar, elaborar e organizar os cursos já existentes e os que seriam implantados enfatizando a importância de “elaborar projeto de criação de novos cursos técnicos e superiores, contextualizando-os para que atenda às necessidades dos cidadãos, da sociedade e dos processos produtivos; e Reestruturar os cursos existentes” (PDI, 2010, p14); no último PDI (2020), o cronograma fala do fechamento e abertura de novos cursos, entretanto não expõe nenhum curso excluído, apenas os em processo de implantação ou os que se pretendem-se implantar, tal situação estar presente em todos os 04 PDI’s.

O que permite compreender que a implantação de cursos passo por critérios rigorosos para serem implantados, mas que a exclusão dos mesmos, quando ocorrem não são registrados em documentos como o PDI e segundo as depoentes os atuais critérios para que isso ocorra estar diretamente ligado aos interesses do professorado do IFTO e não da necessidade regional dos cursos, o que é um princípio institucional.

Quando solicitada a falar o que ela achava que poderia melhorar na instituição, a mesma volta sua fala para parte de valorização do setor pedagógico, assim como das suas falhas e dos demais pedagogos em decorrência das excessivas atribuições que lhes são dadas e do pouquíssimo número e profissionais para executá-las, além das limitações existentes em seu fazer pedagógico, como pode ser visto a seguir:

Olha, ouvir mais a área pedagógica no sentido de: os problemas que a gente tá conseguindo diagnosticar, eles tem soluções que não vão ser encontradas de imediato, porque também os professores estão nesse ritmo de ansiedade a demanda é grande para eles e eles não conseguem lidar com esse fluxo de aluno que é muito grande e acabam repercutindo na qualidade do ensino, que repercute no comportamento de ansiedade dos alunos por não tá conseguindo aprender e é muito conteúdo, muita disciplina e os professores também já estão saturados e nós da parte pedagógica não estamos conseguindo dar esse apoio pra eles, porque nosso número é reduzido. A gente sabe disso, eles sabem disso, mas eles pedem! Eles sabem que a gente não dá conta, mas na medida do possível do quase impossível a gente tenta fazer esse trabalho pedagógico, o que é fundamental, então é isso! (KIKUCHI, 2020)

E encerra sua fala relatando todo o saudosismo que tem pela antiga ETF Palmas:

Então assim, com o tempo as mudanças que ocorreram não foram positivas. Eu sinto muitas saudades do tempo que éramos Escola Técnica. Nós tínhamos respeito entre nós, nós víamos prazer dos alunos em vim frequentar a escola, de estarem aprendendo né e os professores trabalhando, ensinando nós víamos isso! E hoje nós não vemos mais. Eu tenho uma saudade enorme (voz de tristeza). (KIKUCHI, 2020).

As narrativas das depoentes permitem entender as concepções que ambas possuem

acerca das inúmeras mudanças que ocorreram após a criação dos Institutos. Evidencia-se, portanto, uma insatisfação no que diz respeito a falta de diálogo e comunicação entre servidores, que pode ser justificado pelo aumento gradativo dos profissionais atuantes na instituição, desde professores, técnicos administrativos, bem como terceirizados. É evidenciado também a necessidade de se analisar o currículo e organização de tempo dos alunos, em especial dos que estão matriculados no Ensino Médio.

A afirmação que a instituição perdeu sua identidade, ficam bem claras em todo o período de realização das entrevistas, notando-se em uma das depoentes uma insatisfação quanto essas mudanças. E particularmente, no setor que elas trabalham houve uma perda de autonomia para a tomada de decisões e resolução de problemas, ocasionando uma demora para efetivar algumas ações. A respeito das pedagogas, pode se perceber o profissionalismo com o qual desempenham suas atividades, em conseguir lidar com adversidades oriundas do trabalho pedagógico em detrimento ao número reduzido de servidores que atuam de fato na formação, orientação e supervisão escolar dentro do IFTO buscam a consolidação de uma proposta pedagógica efetiva, o que demonstra o compromisso com seus públicos: professores e alunos. Assim ambas nos trazem em suas falas a vontade permanecer no IFTO até se aposentarem, Kikuchi (2020) traz-nos o fato de sentir reconhecida enquanto profissional por muitos profissionais e que mesmo existindo aqueles que não contribuem para essa valorização, ela sente-se necessária e isso produz a vontade de encerrar sua trajetória dentro do IFTO.

Hum run! Sim com certeza, é e será prazer. Aqui a gente se sentir útil e consegue desenvolver um trabalho que pode não ser reconhecido por todos, mais um ou outro reconhece isso para mim já é o suficiente; um aluno, um professor, um pai de aluno entendeu? Que agradece, que reconhece isso é bom! (KIKUCHI, 2020)

Já Sukowski (2020) deixa claro que se aposentará no IFTO, mas que continuará a trabalhar preferencialmente na docência.

Acho que eu não me vejo parada (risos) eu vou chegar, vou me aposentar no IFTO, e depois que eu me aposentar eu vou arrumar algum outro contrato pro fora, aí, eu não dou conta de ficar parada não, tudo voltado para educação. Provavelmente eu vou me dedicar a sala de aula, mas nem sei se vou conseguir me aposentar, então um dia de cada vez. (SUKOWSKI, 2020)

Assim, em suas falas ficam nitidamente claro as inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos anos no IFTO, pode-se dizer que a instituição mudou e agora ela tem outra configuração. Com públicos e demandas diversificadas, outra identidade foi criada, diferente

e mais ampla, diversificada, que cresceu para atender vários públicos, em diferentes modalidades. Entretanto, é notório que número de servidores necessários não acompanhou esse crescimento assim como o aumento da demanda, institucional, o que pode ser visto por muitos e em especial pelas depoentes, como um aspecto negativo, que impacta diretamente na qualidade e oferta à comunidade, prejudicando o atendimento à população da instituição.

6.3 VIVÊNCIAS DOCENTES: AS MEMÓRIAS DE QUEM FAZ DA DOCÊNCIA SUA PROFISSÃO

Essa subseção tem o intuito de analisar as narrativas dos professores do *Campus Palmas* acerca do seu ingresso na instituição que tem um papel primordial para o sucesso da pesquisa. As memórias narradas contribuem para elucidar as percepções dos professores do referido Campus acerca das suas trajetórias profissionais da focalizando na história da instituição sob a perspectiva do processo de transição da ETF para a atual configuração, tomando como base os autores estudados no decorrer da pesquisa.

Das narrativas transcritas, foram utilizados e selecionados os aspectos mais relevantes em relação a cada categoria de análise proveniente do processo investigativo. Para tanto as narrativas foram divididas em categorias para melhor análise, sendo elas: Fase de início profissional – através da análise das memórias do início profissional :... memórias de seu começo na profissão; Fase de estruturação profissional – obtida na segunda categorização que trata acerca das memórias relativas caminhos de formação e início na profissão e Fase da história da instituição – que traz-nos a categoria sobre as memórias relativas a constituição e história da instituição. Para melhor apreensão do que foi pesquisado ao longo pesquisa, criou-se um roteiro com as categorias acerca do processo transitório entre a EFT Palmas para o IFTO.

Tabela 4: Organização das categorias de análises:

Categorias de análise – Memórias docentes		
<u>Categoria 1</u> Memórias do Início Profissional	<u>Categoria 2</u> Memórias da Estruturação Profissional	<u>Categoria 3</u> Memórias da História da Instituição – IFTO

<p>Conhecer e descrever toda a trajetória envolta desde a formação inicial até os dias atuais dos professores entrevistados;</p> <p>Aspectos que levaram à docência;</p> <p>Formação inicial.</p>	<p>Compreender os aspectos relativos à organização da trajetória profissional dos professores do IFTO:</p> <p>Formação continuada de professores.</p>	<p>A história da instituição educativa IFTO: sua criação e implantação a partir do olhar dos docentes;</p>
---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A primeira fase do roteiro de entrevistas procurou conhecer as formações dos professores e experiências profissionais, com o objetivo de compreender a formação (inicial e continuada) e seu processo construtivo. Sendo perceptível à medida que os mesmos narravam suas memórias as concepções acerca educação bem como do fazer docente eram evidenciadas.

Ao conhecer o início da trajetória profissional desses professores, têm-se de modo geral três grandes perfis/grupos: professores que iniciaram suas atividades profissionais em outras profissões antes de se formarem (mesmo aqueles que se formaram em licenciaturas); o segundo perfil é formado por professores que iniciaram suas atividades profissionais na docência (que trabalhavam e estudavam concomitantemente), que inclui aqueles que não se formaram em cursos de licenciaturas e o terceiro perfil é formado por professores que só iniciaram suas atividades profissionais após formarem. Contudo, ao longo das narrativas eles se misturam e subdividem-se,

O primeiro perfil é formado pelos professores Obeso (2019) Cavalcante (2020), Costa (2019), Gori (2020), Hirano (2019), Teixeira (2019) e Victor (2019). Tendo assim o relato da professora Cavalcante (2020), narra que iniciou suas atividades ainda na graduação, na área técnica e só depois de trabalhar em vários outros órgãos como programadora, foi para a docência “trabalhei na empresa júnior, na área técnica, na minha área de formação. No Ministério Público foram dois anos de trabalho, de 2001 a 2003. De 99 até 2000 no IBGE. Era concurso, era programadora de computador.” (CALVANCANTE, 2020). Outra narrativa marcante é do professor Teixeira (2019), que nos traz em sua história de vida o relato de um trabalho iniciado ainda na infância, aos 08 anos na lavoura e sem receber nada, apenas para auxiliar a família que eram lavradores. Professor fala de toda uma caminha de trabalhos desenvolvidos durante sua vida até chegar a professor EBTT dedicação exclusiva do IFTO.

Desde os 8 anos de idade que eu trabalho, eu trabalhava de... a gente fala de lavrador, né? é o boia fria desde os 8 anos aí trabalhava não recebia, depois aos 12 eu comecei a receber o valor e aos 14 com carteira assinada, então desde os 14 eu colabore e aí, aos 14 já não eram mais na condição de lavrador, era Officeboy. daí eu fazia entrega de cobranças, com 14 anos numa empresa de gás depois eu trabalhei era um trabalho de caixa, entrega, diverso, né? quase um auxiliar de serviços gerais (risos) aí eu passei um tempo muito curto também, e já virei técnico de ações imobiliárias. (TEIXEIRA, 2019).

Victor (2019) teve formação técnica desde o Ensino Médio, o que o levou a cursar Engenharia Elétrica e posteriormente Física. Iniciou suas atividades após terminar o curso técnico de Eletrônica como discorre “Como eu sou técnico em eletrotécnica, eu trabalhei 8 ou 9 anos como técnico em eletrotécnica. Pelo meio da carreira eu trabalhei como operador de sistemas de água e esgoto no Rio Grande do Norte” (VICTOR, 2019), mas que teve seu primeiro contato com a docência ainda na graduação de Engenharia Elétrica em 1996, através da igreja adventista e pela falta de um professor, foi convidado a ministrar aula no colégio da respectiva religião “como eu sou Adventista eu fui convidado né... alguns colegas me conheciam, sabiam que eu gostava dessa área de exatas, aí eu fui convidado para poder assumir essas disciplinas no Ensino Fundamental da escola[...]” (VICTOR, 2019).

Para Costa (2019), igualmente como Victor (2019) teve formação técnica durante o Ensino Médio iniciando também suas atividades sem ser na docência, mas especificamente na área técnica, mas dentro de uma universidade diz que ao trabalhar uma instituição de ensino viu o desejo pela docência ser despertado e nos traz o seguinte relato: “Como técnico. Técnico em eletrônica. Isso, eu trabalhei em laboratório de pesquisa e também em laboratório de manutenção de equipamentos. Na universidade. Eu sempre gostei de trabalhar muito na..., nessa área técnica.” (COSTA, 2019). Assim como Costa, professor Hirano (2019) iniciou suas atividades laborais na área técnica, tendo inúmeros trabalhos e posteriormente ficou trabalhando concomitantemente com a docência.

Eu comecei a trabalhar muito cedo, com 17 anos eu já era digitador do Banco do Brasil, com 18 técnico de informática, do SEBRAE, com (risos) 21 anos fui concursado na Infraero controlador de voo fiquei lá até 2005 só que paralelo a isso eu como acumulei, é antes de 2005 cheguei dá aula no ensino médio de física e matemática, falei comecei 2005 na verdade 2005 aqui no Instituto né, fiquei como controlador de vôo até 2005 e saí de lá para tomar posse no concurso aqui. (HIRANO, 2019).

Professor Gori (2020), iniciou suas atividades ainda na graduação, em estágios e como eletricista, logo pois tinha formação técnica em eletrônica o mesmo afirmou que “Eu trabalhei um pouco...de certa forma meus pais não tinham condição de manter, então eu fui trabalhar um pouco de eletricista...para ajudar no pagamento da mensalidade da faculdade. E aí depois veio o

estágio, etc...” (GORI, 2020) e que depois de formado trabalhou na área de formação e posteriormente foi ser professor substituto no CEFET Goiás, exercendo ambas as profissões.

Eu iniciei a carreira no mercado privado e atuando especificamente na área técnica envolve à engenharia elétrica, não necessariamente na docência... a docência veio depois de 2,3 anos de formado, atuando já no mercado... veio um convite pra mim entrar como Professor Substituto, no CEFET Goiás. Sem a docência foram 2 anos. Eu trabalhava como engenheiro eletricitista e professor substituto no CEFET Goiás, fiquei lá 2 anos, foi de 99 a 2000. (GORI, 2020).

Para além, temos a narrativa do professor Obeso, único professor estrangeiro em nossas narrativas e que nos apresenta uma vivencia profissional muito rica até chegar ao trabalho docente. Relata-nos que seu primeiro trabalho foi após o Ensino Médio (peruano) no serviço militar no Peru e que posteriormente veio para o Brasil “[...]eu fui pro serviço militar e quando eu tava no serviço militar o meu irmão teve oportunidade vir pro Brasil, aí quando eu terminei meu serviço militar, aí eu me animei falei vou para o Brasil fazer faculdade. (OBESO, 2019). E que durante a graduação fez bicos e antes de iniciar na docência ele trabalhou na área de gestão de projetos em Saneamento Básico em Minas Gerais bem como em cursos de informática, já formado como engenheiro.

Os relatos dos professores trazem-nos a evidencia de que a trajetória profissional perpassa por ciclos, existindo uma relação das primeiras escolhas profissionais com a formação inicial, estando entrelaçadas e sofrendo influencias do meio: seja, o professor, a escola em geral, uma disciplina, a família. Logo pois, estendemos, que a docência pode não ter sido a primeira escolha, mas a construção e reconstrução dos conhecimentos do ser professor, o levam à docência. O que relata Nunes (2001) a seguir.

As pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc. (NUNES, 2001, p. 27).

Nunes (2001) expõe ainda que é de suma importância os fatores que constitui a escolha pela docência e o que a constitui, e no contexto apresentado, focaliza-se naqueles profissionais que não tem suas formações iniciais na docência, mas a fazem como sua principal e única atividade laboral. Assim Nunes (2001) garante que se passou a estudar e pesquisar os aspectos que constituem o trabalho docente percebendo “os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. (NUNES, 2001, p. 29). Tal alegação vai em

direção ao que explica Nóvoa (1992) de que é primordial “investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27). Logo pois, toda formação advém de uma construção de fatores sociais, pessoais e culturais que podem ser decisivas no processo de início formativo.

O Segundo perfil de professores é formado por aqueles que iniciaram suas atividades de docência, como atividade primeira e mesmo antes de entrarem na graduação, ou antes, mesmo de formarem; através de estágios remunerados, projetos ou mesmo em instituição regulares que não exigiam a formação superior. Professores como Lima (2019), Barreira (2019). Tal perfil ainda se subdivide, e os mesmos relatam-nos que seus primeiros contatos com a docência ocorreram ainda no Ensino Médio ou nas graduações, o que pôde ter impactado diretamente em suas escolhas profissionais.

Lima (2019) nos traz em suas narrativas que só iniciou a docência durante a graduação, dando aulas particulares e aulas de reforço em escolas particulares na disciplina de matemática, mas sempre pensando em ser professor, mas que durante a graduação teve que trabalhar como recepcionista para manter-se. “ah, tinha umas aulas de reforço, escolinha particular, mas não contou como estágio, era uma renda extra. Cursei a faculdade trabalhando como recepcionista de hotel. (LIMA, 2019);

Diante das mesmas dificuldades encontradas por Lima (2019) para se sustentar durante sua formação inicial, professora Barreira (2019), expõe que começou a dar aulas de inglês (devido sua facilidade com o outro idioma) em cursinhos para poder se manter e em seguida como professora regular de Brasília, que no início não exigia formação, dando aulas na Educação Básica no antigo Ginásio Noturno, que atualmente é a EJA⁴². A mesma ainda fala da influência da família, que é formada por muitos professores, o que a fez continuar na docência.

É porque eu já falava inglês, e eu precisava me manter na UnB, meu pai me manteve um mês e eu arrumei um emprego de professora, porque eles não exigiam o diploma, porque era início de Brasília, é... tinha só 10 anos. Era por prova e documentação, aí, como eu já falava, porque eu fui intercambista, né? Eu já falava, e dava aula em Taguatinga assim. O colégio que chamava Ginásio Noturno Taguatinga Sul.[...] Eu dei aula da 5ª série a 8ª série noturno adulto, mas não chamava EJA não, era o curso de adulto, porque era o colégio que chamava Ginásio Noturno Taguatinga Sul. [...] e falei, eu preciso, eu vou, eu faço de tudo, e me dei muito bem com os alunos, graças a Deus, e eu sou de família de professores, né? então, minha mãe é professora, tia... Então, já tinha aquela noção. (BARREIRA, 2019)

⁴² EJA – Educação de Jovens e Adultos está descrita no artigo 37º da lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEM/1996. Que enfatiza que a mesma será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

E posteriormente afastou-se da docência para trabalhar na embaixada em Brasília, devido sua fluência no idioma inglês e quando mudou-se para Tocantins, que na época ainda era norte de Goiás, a mesma retornou à sala de aula em colégios particulares.

Então, eu trabalhava na embaixada da China Embaixada de Formosa, né? em Brasília, e era coordenadora de língua inglesa na Fundação Educacional, na época era primeiro grau, segundo grau, eu era... no primeiro grau que... eu coordenava todo primeiro grau do Distrito Federal, daí eu casei e ele veio abrir um hospital em Gurupi, e eu vim acompanhando ele, cheguei em Gurupi em novembro, em março já tava dando aula no colégio Bernardo Sayão (BARREIRA, 2019).

Na segunda categoria, temos uma subcategoria, que é formado por docentes que tiveram suas trajetórias profissionais iniciadas na docência, mesmo não tendo à formação inicial em licenciaturas. Como os casos de Carvalho (2019), Monteiro (2019), Pedroza (2020), Pereira (2019), Sousa (2019) e Paiva (2020) que narram como iniciaram seus caminhos na docência. Monteiro (2019) relata que iniciou como professor dando aula para Educação Básica no atual 6º Ano ainda quando estava na graduação, mas que atuava conjuntamente como sua área de formação “Sim, sempre atuei. Se não contar a docência, eu fui programador, fui analista de sistemas, entre outras atuações” (MONTEIRO, 2019).

Para Pedrosa (2020) sua paixão pela docência começou na graduação quando era monitor de algumas disciplinas, mesmo não cursando licenciatura.

Então assim, a história da minha carreira é bem engraçada porque assim que eu terminei química industrial e no durante a graduação eu achava que ia trabalhar com química analítica eu gostava muito dessa parte, fui monitor de química analítica enfim... Ai no final do meu curso de química industrial eu comecei a estudar essa parte de saneamento, tratamento de água, tratamento de afluentes aí acabei tendo essa outra paixão da minha vida quer além da química analítica e eu tive a oportunidade de mexer com uma parte do saneamento que de certa forma é a parte de química aí mudei totalmente esqueci um pouco de química analítica e fui mexer com a parte do saneamento que foi aí onde surgiu a parte do trabalho que o meu primeiro trabalho foi com essa parte de saneamento. (PEDROZA, 2020).

Trazendo-nos que só após o término do mestrado que ele foi fazer concurso e focalizou na docência:

Então depois que eu terminei o mestrado, na época que eu tava terminando eu fiz um concurso no Ceará para professor, isso ainda 2000 logo quando eu me formei, terminei o meu mestrado. Ai eu fui trabalhar no Ceará numa faculdade estadual de lá, ai então eu fiquei no Ceará no CETEC - Centro de Ensino tecnológico do Ceará então eu fiquei lá mexendo com essa parte do saneamento que eu era professor até 2004 quando apareceu concurso aqui em Palmas de 2004. Então... meu primeiro trabalho foi na docência. Mesmo sendo bacharel minha vida foi sempre na docência. (PEDROZA, 2020).

Para Carvalho (2019) ocorreu de forma similar, bom desempenho em sala de aula e incentivo dos professores, para que o mesmo seguisse a carreira docente foi o que o estimulou

a ser professor, como ele relata seguir:

Eu no começo queria medicina, mas não era minha vocação (risos) e minha família também não tinha condições de me manter. Eu fui bastante incentivado ainda quando estudante para ser professor da Escola Técnica Federal, então tinha uma torcida dos meus professores e assim que nos formamos no curso técnico antes de formar eu comecei a fazer engenharia e a escola preparou um programa de licenciatura e eu fui fazer licenciatura com uma turma de professores (antigo ETF de Goiás) e engenharia. Então eu já tinha uma torcida muito grande dos professores de eletrotécnica para eu ser professor da Escola Técnica Federal do Goiás (CARVALHO, 2019).

Tais relatos vão de encontro ao que autores como Stamberg e Nehring (2016) afirmam que o professor é grande responsável por incentivar, auxiliar e dar subsídios ao aluno para e na docência:

Acreditamos que na formação inicial o professor formador tem grande importância na constituição da profissionalidade dos futuros professores, pois, além de exercer sua atividade profissional, o professor influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, não só de conceitos, mas na forma como estes são trabalhados e nos valores que esse formador associa ao trabalhar os conteúdos de sala de aula e a partir disso tornam-se modelo na aprendizagem da docência. (STAMBERG; NEHRING, 2016, p. 03).

Professor Pereira (2020) explica que iniciou suas atividades laborais durante a faculdade e diretamente na docência e não na área que estava formando, que era em Tecnologia em Processamentos de dados. Afirmar que “eu só estudei, eu não trabalhei... eu só vim trabalhar depois que entrei na faculdade. Também não conseguia emprego por que eu não sabia fazer nada (risos). Então, o meu primeiro emprego foi na área da docência” (PEREIRA, 2020).

Desde 97, mas houve intercalação né. Comecei dando aulas de física, mas foi em 96 para o segundo grau em escola regular ai depois eu fui para dar aula de informática, ai eu fiquei de 97 a 2002 sem dar aula (estava na iniciativa privada sem dar aula) e depois eu entrei aqui (no IFTO) em 2003. Eu tive o prazer de... eu só estudei eu não trabalhei durante a graduação, eu comecei a trabalhar quando eu entrei na faculdade, também eu não conseguia emprego porque eu não conseguia fazer nada (risos) então o meu primeiro emprego foi na docência. (PEREIRA, 2020).

Assim como Pereira (2020), Paiva (2019) sempre teve contato com a sala de aula, e durante sua formação inicial em Engenharia Elétrica, já ministrava aulas particulares de para alunos do Ensino Fundamental, estando na docência desde 1996. Mas atuou em sua área de formação, como descreve a seguir:

Na verdade, como eu dava aula de reforço na graduação, isso também, vamos dizer assim, despertou né o interesse da gente. Mas meu primeiro trabalho na área de engenharia elétrica foi um projeto né, um projeto de instalação elétrica então... fiquei fazendo uns projetos e tal, depois que eu fui entrar pra ministrar aula mesmo, inclusive

na disciplina de instalações elétricas. (PAIVA, 2019)

Deixa claro que mesmo sendo engenheiro, e não tendo interesse na docência, seu 1º emprego formal, foi como professor:

Na verdade, eu não tinha vontade de fazer doutorado assim que eu terminei o mestrado, porque eu não pensava seguir carreira acadêmica, né, carreira docente. Mas aí depois eu acabei indo pra cidade de Campinas pra trabalhar, eu fui pra trabalhar não na área docente. Primeiro emprego que foi, que eu consegui foi na área docente ali as portas né (se abriram?), se abriram pra mim! (PAIVA, 2019).

Para Sousa (2019) a docência entrou em sua vida ainda no Ensino Fundamental, quando começou um curso de informática aos 14 anos e aos 15 foi chamado para atuar como monitor do mesmo curso, em turmas posteriores:

Antes de entrar na universidade eu já ministrava aula em cursos técnicos de informática. Isso eu tinha 15 anos e já era instrutor! Eu terminei meu curso né, aqui em Araguaína, dava aulas de Windows, Word, Excel para utilizar várias ferramentas no computador, Core Draw, Auto Cad, cursos de manutenção. Com 14 anos eu fiz esses cursos e já fiquei na própria escola trabalhando até 95, 96. Em 96 eu entrei na universidade né e daí no próprio ano que eu entrei na universidade começou a ter um projeto, um convenio com estado e com até a Jaime câmara na época, que era para dar cursos de informática básica para comunidade, tipo uma espécie de tele centro né, cursos básicos e aí eu já fui também já, eles aproveitaram que assim dos alunos que tinham lá universidade do curso de informática entraram apenas veteranos os alunos lá de 5º período, 4º período e apenas o único que entrou do 1º período fui porque eu já tinha experiência, eu já tinha trabalhado e eu fui de cara agregado. (SOUSA, 2019).

Como pode se observar, este grupo de professores começou na docência sem formação, sem preparo específico para a função docente, fatores como didática, conhecimento acerca de métodos avaliativos e toda organização pedagógica essenciais para o desenvolvimento e prática do professor, os mesmos não possuíam. Eles contavam com que? Com seu bom desempenho na área, por incentivos, por necessidade... Logo pois a obrigatoriedade de formação específica para docência surgiu a partir da LDB a partir da Lei nº 5.692/70 e as alterações realizadas pela LDB 9394/1996, como a Lei nº 9424/96 FUNDEF, Lei 10.172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica nº 118/08 conjuntamente com Decreto nº 6.755/09, e a Resolução nº 53/13 FNDE.. A LDB de 1996, já estabelecia a exigência da formação superior para atuar na Educação Básica, tornando a formação mínima exigida e sendo meta para educação. Entretanto alguns relatos docentes falam de suas experiências como professores também em instituições de ensino superior.

Para tanto, autores explicitam que a graduação em licenciatura ou graduação plena deveria ser a formação mínima exigida quando se deseja ser professor. Imbernón (2011) afirma que “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41), que para autor, reflita sobre os processos educativos, bem como a realidade educacional a qual o professor (a) esteja imergido, enfatizando a necessidade da formação inicial na docência para que consigam em tese, tornassem bons professores.

Flores (2010), complementa o olhar reflexivo apontado por Imbernon como necessário para o Professor desenvolva-se, e que possui uma formação inicial docente já ao entrar na sala de aula, “Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula.” (FLORES, 2010, p. 184). Tendo seus próprios professores como um espelho, o que segundo a autora afeta em maior ou menor grau de alguma forma sua pratica docente, ao terem contato com profissão.

Para além, o terceiro grupo é formado por professores que iniciaram na docência após o termino da graduação, como o caso de Albuquerque (2019), Seturbal (2019) e Tamba (2020) que traz em suas memorias como deu início à sua vida profissional, focalizando na docência e que pôde apenas estudar durante toda sua graduação.

Eu só trabalhei depois que eu formei, morava com meus pais e fui fazer faculdade, depois que eu terminei a faculdade de fato, eu fui morar em Fortaleza, fui trabalhar em uma loja mas vi que não tinha sentido aquilo, foi só para chegar mesmo, então fui convidada para dar aula numa escola particular lá (colégio Sistema), passei 1 ano, depois recebi um convite para vir para o Tocantins, vieram alguns amigos e por conta disso eu aceitei vir, viemos para Miracema, morem em Miracema em 93, 94, vim trabalhar no colégio Tocantins, onde permaneci até entrar na EAFA. (TAMBA, 2020).

Assim como Tamba (2020), outros professores só iniciaram suas atividades após formados, como o caso da professora Seturbal (2019) que iniciou o curso de licenciatura em Biologia, queria biologia marinha, queria ser pesquisadora, mas só tinha licenciatura e viu mais oportunidade na área, iniciando sua trajetória só após formada e já na docência, “Foi na docência, na Escola de Ensino Básico Tito Ferraz em São Pedro do Sul, Rio Grande do Sul, em 85/ 86. O primeiro ano eu fiz contrato e eu fiz o concurso lá município e do Estado, eu dava 60 horas.” (SETURBAL, 2019).

Prof.º Albuquerque (2019) nos traz um relato magnifico, acerca da trajetória profissional, tendo a antiga ETF Palmas como seu primeiro emprego e único até hoje, não

exercendo nenhuma outra atividade durante a graduação, há não ser os estágios obrigatórios em seu curso de Engenharia Elétrica e aulas particulares de Física e Matemática. O que nos surpreende é que o mesmo, nunca exerceu a função de engenheiro eletricista, mas sim de docente desde o início do seu percurso profissional, tendo assim a docência como atividade primeira e única como relata a seguir.

Sim, foi aqui. Porém, antes eu sempre dei aula particular de física e matemática. Desde o ensino médio, (03 anos), eu sempre dei aula e sempre gostei. Dei aula em cursinho também, uns 6 meses. Fui monitor de física e matemática. O senhor trabalhou na sua área de formação antes de vir para o IFTO? Não, só estagio mesmo. Foi um mês e pouco mais ou menos. Mas trabalhar mesmo, nunca trabalhei na área. Esse foi meu primeiro concurso e primeiro emprego também. (ALBUQUERQUE, 2019).

Como pode se observar o Albuquerque já tinha ministrado aulas, mais de maneira informal. As narrativas docentes trazem-nos uma visão de que a formação do professor (inicial e continuada) vai se construindo ao longo de sua trajetória profissional, seja ela iniciada na docência ou não, o que permite uma construção de conhecimentos profissionais comuns, que o tornam professor, que formam o saber docente, independente das trajetórias traçadas. Nessa conjuntura Nunes (2001) apresenta-nos que há inúmeros saberes docentes, além dos que aprendemos na formação formal, e que estes saberes devem ser valorizados:

As novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos, o que o tornam um profissional. (NUNES, 2001, p. 30).

Nessa mesma perspectiva Tardif (2012) enfatiza que a formação docente, em especial a formação inicial está diretamente ligada à identidade pessoal do professor, nesse sentido é notável que professores com formações em bacharelados, acabam por escolher a docência, mas lecionando conteúdos voltados para suas áreas de formação e aspirações pessoais, logo pois as exigências necessárias à docência vão muito além da formação inicial adquirida na faculdade. Assim afirma que:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastantes diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente. (TARDIF, 2012, p. 213).

Cabe ressaltar também que dentro desses saberes que são construídos fora e dentro de uma instituição educativa, a história da instituição vai se moldando com história de cada

aluno, que hoje são professores, independentes das motivações que o levaram a tornar-se professores da Rede Federal de Educação Profissional.

De tal modo, ao serem questionados acerca dos motivos que os levaram à docência é notório diversos aspectos que foram primordiais na escolha profissional de professor, bem como, se houve alguma influência para tal escolha. Desde aspectos que caracterizam uma visão de missão, dom, dote, um talento; pela estabilidade financeira da profissão; assim como, a falta de opção em cursar outro curso que não fosse licenciatura foram às particularidades elencadas pelos professores sobre como iniciaram suas vidas como professores. Para melhor compreensão dessas análises dividiu-se em quatro grandes grupos.

O primeiro formado por aqueles que entraram para docência por acreditarem que tem uma vocação, dom e por tal motivo, mesmo alguns tendo sua formação inicial em áreas técnicas e bacharelados, seguiram a vida de professor; além de verem no papel do professor uma forma de transferir conhecimento e poder impactar positivamente na vida do aluno de diversas maneiras. Professor Lima (2019) relata-nos que o desejo pela docência sempre esteve com ele e que não tinha nenhum parente na área pedagógica que pudesse influenciá-lo e que pelo contrário, ele que influenciou seu irmão mais novo. Assim, a escolha por uma licenciatura surgiu de sua vontade explícita em ser professor e pela influência de bons professores durante toda sua formação, mas também pela facilidade em relação aos demais cursos superiores.

A escolha pela docência primeiro foi uma escolha profissional por eu ter consciência que a entrada no curso superior seria mais fácil, a concorrência era menor e também a formação mais rápida, mercado de trabalho absorvia todos os professores, então tinha toda essa questão de profissional mesmo de pensar na questão financeira, que seria um retorno mais rápido né... mas eu escolhi a docência Por uma questão também de afinidade, de paixão... eu tive bons professores, professores no ensino médio, que me influenciaram que realmente mostraram esse romantismo que a gente precisa na hora de escolher a profissão, me mostrou que ser professor era prazeroso, não era só uma busca por remuneração financeira mas também por uma realização pessoal. É também pq os professores não são valorizados financeiramente né, principalmente nas escolas que eu estudei, que são escolas públicas, do Estado né. Cursei a faculdade trabalhando como recepcionista de hotel, eu não era da área de ensino, na minha família não tinha ninguém na área de ensino... foi uma escolha então bem minha mesmo né. Tem, tem meu irmão que é mais novo, então talvez eu tenho influenciado ele, não sei... (LIMA, 2019).

Bem semelhante ao Lima (2019), Sousa (2019), traz-nos um relato sobre como seu desejo de ser professor, esteve presente em sua vida desde a infância, “Eu sempre tive a tendência, eu sempre gostei da docência. Eu brincava de ser professor quando eu era criança” (SOUSA, 2019). E mesmo não tendo influências familiares que o auxiliassem nessa escolha ele seguiu a carreira docente aliando-a à sua paixão pela área técnica de informática.

Garantindo que “eu sempre gostei de tecnologia, de computador, mas também não vou assim romantizar muita coisa... juntei o útil ao agradável, algo que eu já fazia com a docência. Eu gosto de tecnologia e de ensinar, aqui eu juntei as duas coisas. (SOUSA, 2019).

Assim como o professor anterior, Pedroza (2020) teve seu primeiro acesso à docência ainda na graduação, mas não em licenciatura, mas em um bacharelado na área química, e esse contato despertou sua aspiração e desejo e segundo ele, o dom pela docência, fazendo-o mestrado para poder concorrer a concursos de professores.

Durante a graduação, eu fui monitor de duas disciplinas, e então foi lá que surgiu essa paixão, de quando tive interesse. Nesse concurso que eu fiz no Ceará, como eu fui monitor, eu tinha muitos pontos a frente dos outros candidatos... eu trabalhei como monitor... Sai da graduação com gosto pela docência e por isso fiz o mestrado também. (PEDROZA, 2020).

Para a professora Cavalcante (2020) ela sempre teve um dom nato para sala de aula e com isso tentou vários concursos ao longo da sua trajetória profissional, logo pois gostava da sua área, e via que tinha conhecimentos suficientes para ministrar aulas,

Eu me sentia com um sofrimento, sentia falta de ter essa relação no profissional, e eu acho que meu ser professor já era nato. Então eu fiz o primeiro concurso, em 2002, na época do governo Fernando Henrique. Fiz o plano de aula e dei aula. Depois eu descobri que a banca avaliava era a didática da aula e não o conteúdo em si. Não tinha nenhum título, só a formação superior. E depois que eu entrei pra ser professora dessa área, eu gostei, me senti realizada. Vou trabalhar com o que eu gosto, que eram alunos com mensuração de conhecimento, com construção de conhecimento, na hora que eu me formei. (CAVALCANTE, 2020).

A docente não omite que os fatores de estabilidade e condições salariais foram determinantes para tal escolha e afirma que “eu queria um concurso, me interessava a estabilidade. O salário também me interessou, era maior do que o que eu ganhava.” (CAVALCANTE, 2020). Para o professor Obeso (2019) uma das principais motivações para ir lecionar é o fato de poder transferir e receber conhecimentos dos alunos.

O que me levou de fato, é passar o conhecimento que a pessoa estaria precisando. O que digo pra meus colegas, nós temos nosso cliente e o cliente são os alunos, quando eu fico satisfeito, quando o aluno tá satisfeito. Quando ele aprende, quando viaja, quando ele questiona, quando se dá conta daquilo a mais que vc tá ensinando, quando esses meninos dessa idade aprende tão rápido e aí foi me encantando! (OBESO, 2019).

Monteiro (2019), até brinca ao responder a pergunta e diz que é difícil dar uma resposta concreta e enfatiza que é a única coisa que ele sabe fazer e faz porque ama. “é uma pergunta difícil, a única resposta que eu tenho pra ti é vocação, eu acho que eu sempre tive

vocação pra docência, entendeu? Não tem uma resposta porque docência, é o que eu sei fazer, é onde me sinto feliz.” Na mesma conjuntura temos Albuquerque (2019), que sua opção foi devido à “afinidade, eu gosto de dar aula, sempre gostei. E eu encontrei o IF como um local que eu me encaixei como meu perfil né... ai eu fiz o concurso”.

O segundo grupo é composto pelos professores que foram francos ao exporem que a escolha pela docência foi uma segunda opção dentre as áreas que gostariam de atuar. Para professora Barreira (2019) a docência na área de literatura inglesa surgiu como forma de vivenciar um pouco seu desejo de trabalhar com línguas, já que a mesma desejava fazer Relações Internacionais, mas nas duas instituições que iria prestar vestibular (UnB e USP) não existia como relata a seguir:

Na verdade, eu queria fazer Relações Internacionais, mas não tinha na época, pelo menos não tinha na UnB e na USP, porque eu me inscrevi para fazer vestibular na USP e não fiz porque como eu meu pai estava desempregado, né? eu achei que, em Brasília, eu teria mais chances, devido as embaixadas, elas ofereciam cursos. Eu morava em São Paulo, no interior de São Paulo, né? mas em Brasília me oferecia uma chance de uma cidade nova, com as embaixadas, tudo, eu teria mais oportunidade, na USP eu seria uma a mais, certo, e eu queria fazer relações internacionais, alguma coisa ligada a diplomacia. (BARREIRA, 2019).

E admite que a docência surgiu em sua vida, devido as necessidades financeiras que surgiram logo após a morte do pai, em um assalto; mas que logo, já se apaixonou pela docência, pois concomitantemente começou a dar aulas.

Foi necessidade, foi assim, uma semana em Brasília estudando o meu primo chegou e falou “olha, eu tô com curso de um cargo para o estado” me colocou e eu fui fazendo a prova e eu gostei muito, assim que...que eu entrei eu vi que era o que eu queria, eu ainda pensei, assim, depois disso eu faço outra coisa, mas eu gostei e também assim, comecei a fazer o curso já dando aula, né? aí vai junto e junta tudo, né?! (BARREIRA, 2019).

Professora Tamba (2020) diz que seu sonho era ser jornalista, mas como residia em uma região afastada no interior do Ceará, e não queria ir para grandes centros, e permaneceu em sua cidade por ser mais cômodo optando por cursar Letras, e que depois o curso ajudaria a entrar no curso de Jornalismo como relata a seguir:

Na verdade, eu sou de uma cidadezinha do Ceara e não tem muita opção, mas assim eu sempre pensei em ser jornalista, então, quando eu ingressei no curso de letras foi porque, na época, eu era acomodada por questões pessoais mesmo, fiquei na cidadezinha, fazia faculdade com o meu grupo de amigos da cidade e aquilo era divertido também, muito cômodo, depois que eu formei. Eu tinha uma prima que era editora do jornal ‘O povo’ que era, na época, considerado o segundo maior jornal do Estado, então assim, era uma referência para eu até entrar... só que quando eu fui para lá, para Fortaleza que eu me deparei com um estilo do vida dela, porque jornalismo é, ele é bem... não tem horário, não tem... precisa acreditar muito! Daí, eu já tava

formada... Então, eu nunca pensei em ser professora, pensei que o curso de letras ia me auxiliar a ser jornalista. (TAMBA, 2020).

Mas fala ainda que sua vontade permanecer na docência, só ocorreu após substituir uma amiga em uma escola municipal, o que permitiu um contato direto com a docência e despertou uma vontade de ensinar e se sentir importante, como a mesma afirma abaixo:

Quando eu tava na faculdade eu, em alguns momentos, eu fui com uma amiga minha que precisou se ausentar e tinha que alguém substituir ela, do município, [...] e a minha relação com os alunos sempre foi tão tranquila e graças a Deus, que eu sinto assim, que minhas aulas eram muito...não eram aquelas aulas maçantes, entendeu? E aquilo, para minha autoestima, era bom saber que eu contribuía, que eu auxiliava o aluno a aprender, de fato eu sempre tive domínio de sala, eu sempre tive uma relação muito boa com os alunos, claro que aqui, acolá você acha um conflito, outro, uma aula melhor do que a que você deu e aí você...assim, isso é uma exceção, (TAMBA, 2020).

Outro fator de grande importância exposto por professores, é relativo a questões financeiras, ou seja, cursaram licenciatura ou tornaram-se professores por não tiveram condições de cursar outra graduação. Nesse sentido, tem-se a narrativa do professor Teixeira (2019), que antemão sonhava em cursar Medicina, mas sua família não tinha condições nem de pagar ou mesmo só mantê-lo em um grande centro urbano para tal. Assim, o mesmo afirma que entrou em Estudos Sociais sem gostar do curso.

Sou de cidade do interior, é ruim que eu vou falar, mas foi assim que começou mesmo, eu comecei por que... não vou dizer que era falta de opção, né?! eu tinha opção de me deslocar para outros centros, estudar, meu desejo mesmo era Medicina né? Nunca tive dificuldade nenhum conteúdo, mas ai apareceu oportunidade nessa FAF que é uma espécie de fundação aí é o custo benefício, né? tinha que trabalhar, estudar, e ajudar também em casa e acabou que eu tive que dá para um curso que cabe no meu bolso, em termos pagamento, de deslocamento...comecei o curso é... sem gostar do curso, né? não é o que eu desejava a priori, né? (TEXEIRA, 2019).

E diz que após a primeira experiência ainda na graduação, através de uma atividade realizada por um professor, o desejo à docência foi despertado e o mesmo conseguiu seu 1º emprego na área.

Só que depois que eu apresentei um trabalho, uma micro aula, né? para um professor meu que era dono de uma rede de colégios, que é o colégio Oswaldo Cruz, ele falou “menino, eu quero que você trabalhando no meu colégio, como professor” e ai foi onde ele me deu oportunidade para começar eu começar a lecionar numa escola 70 km da minha cidade, então, daí ele liberava eu das aulas que eu tinha na faculdade para trabalhar lá, dar aula no lugar dele no cursinho de 200, tinha uns 202 alunos, ai eu peguei e fui ministrar a aula, gostei porque aí eu vi a oportunidade, falei “nossa, esse negócio é bacana”, comecei a tomar gosto, daí... desculpa a expressão, mas é que nem cachaça, né? viciante! (risos). (TEXEIRA, 2019).

O grupo três é constituído por professores que com as mais diversas motivações que os levaram à sala de aula. Para professor Gori (2020), a experiência que teve como professor substituto no CEFET Goiás foi primordial para que escolhesse a profissão de professor como

explica a seguir “familiares no ramo eu não tenho, o que me levou mesmo foi essa experiência profissional que eu tive no CEFET Goiás, durante 02 anos, e que de certa forma despertou essa área de docência” (GORI, 2020). Assim como Gori (2020) que teve seu desejo pela docência marcado por IF, Costa (2019) foi influenciado também por IF, mas não como professor, mas sendo aluno, ao fazer curso técnico na antiga ETF-PB⁴³ surgindo um desejo pela docência e mais ainda em atuar em um Instituto Federal.

Eu sempre gostei de trabalhar muito nessa área técnica e como eu tinha uma formação técnica eu gostava muito da Escola Técnica, na época era Escola Técnica Federal da Paraíba. Eu achava muito bonita a profissão de professor né e eu sempre dizia que se um dia eu tiver oportunidade, eu gostaria de trabalhar numa instituição na qual me formei, então foi aí que surgiu esse desejo. (COSTA, 2019).

Para professor Pereira (2020) a docência é um ofício de fácil desenvolvimento e que por isso possibilita-o não ser cobrado, já que o mesmo afirma que não gosta de cobranças excessivas, por isso traz um significativo relato do que de fato ocasionou a seguir a carreira docente.

Porque eu gosto de aprender! E porque professor tem que aprender e não é difícil! Para mim, a área de docência ela é uma das áreas fáceis, na minha concepção, porque quando você vai para o mercado, que você trabalha na iniciativa privada e não no setor público, a iniciativa privada tem um processo de cobrança e eu não me dou bem com as cobranças e aqui para o modelo da docência foi onde me encaixou porque eu posso estudar sem uma cobrança tão grande de... Apesar que eu acho que você devia ter dentro... tinha que ter uma cobrança maior, mas como não tem esse processo de cobrança, quando eu trabalhei no estado que tem a área de desenvolvimento de sistema que é um processo de cobrança, de prazo e eu não me dou muito bem com aquilo e na docência e já me dou muito melhor, porque eu gosto de estudar e eu tenho tempo para estudar.(PEREIRA, 2020).

Vitor (2019), expõe uma narrativa bastante interessante, pois sua entrada na docência ocorreu por intermédio da igreja que frequentava devido à necessidade um professor que substituísse o antigo docente de matemática e o fator de ser da mesma religião que a escola, e ter formação em engenharia, foram primordiais para sua entrada na instituição de ensino “para escola isso era importante, como a Escola era Adventista, ela gostaria que os professores fossem Adventistas, ou que fosse pelo menos de alguma religião evangélica. (VICTOR, 2019).

Eu não tinha pensado nisso até o ano de 1996, por falta de um professor de última hora na escola adventista, como eu sou adventista eu fui convidado né... alguns colegas me conheciam, sabiam que eu gostava dessa área de exatas, aí eu fui convidado para poder assumir essas disciplinas no ensino fundamental da escola, nessa época eu fazia a graduação em engenharia elétrica. (VICTOR, 2019)

⁴³ ETF-PB é a sigla para antiga Escola Técnica Federal da Paraíba que depois tornou-se CEFET-PB e integrou-se a Escola Agrotécnica Federal de Sousa EAF-Sousa, formando o atual IFPB pela lei nº 11.982 de 2008.

E que logo após essa experiência docente, que resolveu fazer licenciatura, um percurso inverso da maioria das pessoas que sempre depois de uma licenciatura, fazem um bacharelado, relatando ainda que não teve influência alguma da família, logo pois, é de uma família de semianalfabetos. E enfatiza que o incentivo das pessoas em dizer que ele possuía vocação para docência foi de fundamental importância para fazê-lo construir um currículo que para ele, é importante para quem deseja a ser docente.

Fui professor do ensino fundamental, do 5º ao 9º ano e a escola iria abrir formação em ensino médio e para isso era necessário que o professor fosse licenciado. Como eu já dava aula nessa escola, e a escola confiava bastante em mim, a escola solicitou que eu fizesse minha licenciatura para poder legalmente estar habilitado a lecionar ensino médio para ensinar a disciplina de física. Algumas pessoas começaram a notar que eu tinha vocação de professor. Meu chefe me aconselhou a fazer o mestrado. Aí eu fui tentando projetar a carreira né... construir meu currículo para que isso pudesse acontecer. Então, depois que eu saí da escola adventista, terminei Engenharia, comecei também a me preparar para poder ser aprovado em algum concurso nas escolas técnicas porque era interessante para mim, era dentro da minha formação e tinha uma carreira. (VICTOR, 2019).

Diferentemente de Victor (2019), Paiva (2020), afirmou que nunca pensou em atuar na docência, mas que esta, acabou se tornando seu 1º emprego formal. Tendo certa influência do seu irmão, professor “Sim, eu fui influenciado pelo meu irmão, né. Ele começou a dar aula de reforço com 10 anos de idade” (PAIVA, 2020). E mesmo atuando em sua área de formação, não deixou a carreira docente e por fim, à escolheu como única profissão.

Pois é, aah eu num sei, assim eu sempre gostei muito de pesquisar né, conhecer assuntos novos, ééé explorar né? Novos assuntos, na área de engenharia a gente nunca né, pelo menos no meu ponto de vista, um engenheiro electricista vai conhecer todas as áreas a fundo, né? Então sempre tem espaço pra você conhecer mais, eu sempre gostei muito de ir pra biblioteca, né, ficar lendo os artigos, né, eu gostava muito disso. A parte técnica, as aulas de laboratório eu gostava muito, então assim apesar que eu não pensava em seguir carreira docência, essa área de pesquisa me convidou né, como a pesquisa, ensino e extensão elas caminham juntos, né? Tanto na universidade como no instituto, eu acho então que foi uma consequência, natural. (PAIVA, 2020).

Professor Carvalho (2019) expõe o quão à escola em que estudou foi fundamental para a escolha da profissão de professor, os incentivos vinham desde a equipe pedagógica, professores bem como direção.

Eu era monitor do curso técnico. Olha, como já tinha te adiantado né... essa história junto a Rede Federal, em especial a Escola Técnica Federal de Goiás. Eu fui bastante incentivado ainda quando estudante para ser professor da Escola Técnica Federal, então tinha uma torcida dos meus professores. E assim que nós nos formamos no curso técnico, antes de formar eu comecei a fazer engenharia, e depois a escola criou programa de capacitação de licenciatura e eu fui fazer licenciatura e engenharia. Então eu já tinha uma torcida muito grande para ser um profissional professor da Escola Técnica. (CARVALHO, 2019).

E que a relação estabelecida dentro da instituição de ensino era tão ampla que foi acrescido dentro do quadro funcionai o Monitor de alunos, tendo Carvalho como o 1º a estar nessa função e despertando-o o desejo pela trajetória docente.

Sim, toda a minha formação no curso técnico integrado ao médio e meus relacionamento com os professores, assistentes sociais e até diretor, e eu gostava da escola. E o tempo inteiro, eu fui monitor, de matemática, física... e depois das áreas técnicas, eu me considerava um professor, desde essa época. Tinha uma sala que eu sempre ficava estudando porque passava o dia na escola, e um dia o diretor me viu dando aula ara 35 alunos e criou a função de monitor. (CARVALHO, 2019).

O grupo quatro é composto por professores que entraram na docência por fatores que garantiam uma estabilidade financeira bem como profissional. Nele temos o relato da docente Seturbal (2019) que sempre quis ser pesquisadora em especial na área de biologia marítima e como não havia o curso de bacharelado a mesma adentrou na licenciatura “Eu queria fazer biologia, antes não tinha esse negócio de bacharel, era só licenciatura, você tinha que fazer especialização, mestrado aí tu virava bacharel... E como eu queria ser bióloga, eu fiz licenciatura.”.

E complementa dizendo que a estabilidade da profissão, tanto na questão salarial, quanto na questão de ter vagas de trabalho foram determinantes para continuar, principalmente em sua área, sempre ha necessidade de profissionais para atuarem:

Mas ai foi a oportunidade, Eu me formei, precisava trabalhar e foi a docência que me deu um trabalho... Não fui me apaixonando pela docência, foi mais a necessidade de trabalho garantido na educação... ser pesquisador no Brasil é muito difícil né!?, não há recursos que te deem continuidade, é projeto mesmo, tem um início, meio e fim. Então, tu não consegue ter uma manutenção. Tu começa com uma linha de pesquisa, tem financiamento no momento para aquilo ali e depois desaparece. Então, sempre foi assim no Brasil. E a docência ela é garantida, ela te dá uma estabilidade, porque sempre precisa de professor. (SETURBAL, 2019).

De modo parecido com Seturbal (2019), professor Hirano (2019), não tinha desejo pela sala de aula e já tinha uma profissão que lhe rendia uma condição financeira estável, mais que a docente, contudo, viu na docência uma oportunidade de estabilidade de trabalho, com horários definidos, além da possibilidade de esta mais tempo ao lado seus parentes, em especial sua filha.

É até um caso interessante, porque eu nem imaginava eu ser professor a questão era tava trabalhando com controlador de vôo, controlador de bom trabalho em escala não tem final de semana, não tem feriado, não tem réveillon, não tem carnaval. Éé é é ganha bem, mas não tem aí se não tem essa aí e eu tinha separado da mãe da minha primeira filha e no acordo de guarda ela para ficar os finais de semana, porque era quando ela não estudava, era pra eu ficar as férias, e nas férias dela eu tinha que trabalhar então era meio complicado, aí eu vi a oportunidade de um concurso que eu

poderia ter finais de semana, ter feriados, ter férias iguais a dela, ganharia menos, mas eu vi essa oportunidade eu enxerguei essa oportunidade, a qualidade de vida! Então quem me motivou foi a minha filha. (HIRANO, 2019).

As narrativas dos professores e professoras nos trouxeram os mais diversos motivos que fizeram entrar e/ou seguir a carreira docente, fatores internos e externos à formação, influência familiar, dom, e principalmente a motivação e incentivo dos professores que os formaram, tornaram-se determinantes no processo formativo. Cunha (2012) bem como Stamberg; Nehring (2016), enfatizam que esta influência e intervenção no período do processo formativo quanto à escolha pela sala de aula, impactam diretamente na decisão de ser professor, logo um bom professor, que domina sua prática, desperta, segundo os autores, o desejo que seus alunos se tornem educadores também. Para Stamberg; Nehring (2016) eles se tornam referências aos novos profissionais educadores e que eles vejam na prática educacional o início da construção de identidade como futuros docentes como expõe a frente:

Acreditamos que na formação inicial o professor formador tem grande importância na constituição da profissionalidade dos futuros professores, pois, além de exercer sua atividade profissional, o professor influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, não só de conceitos, mas na forma como estes são trabalhados e nos valores que esse formador associa ao trabalhar os conteúdos de sala de aula e a partir disso tornam-se modelo na aprendizagem da docência. (STAMBERG; NEHRING, p. 03, 2016).

Cunha (2012) em suas análises afirma que a construção do bom professor é aquela que o permite transmitir com clareza o que ensina, o seu domínio do conteúdo e seu conhecimento da área. E que a escola, a instituição de ensino em que os forma, os influenciam também afirmando que “o professor em relação à escola, é ao mesmo tempo, determinante e determinado” (Cunha) 2012, p. 17). Essas afirmativas podem ser vistas nas falas dos professores entrevistados, quando asseguram o quão a escolas e os professores que tiveram durante suas formações, os inspiraram, o que foi um fator determinante para também se tornarem professores.

6.3.1 Práxis educativa

Para maior compreensão de todo processo formativo e bem como início da trajetória profissional docente foram analisados os aspectos referentes às dificuldades ou não, no início da docência dos professores e professoras entrevistados (as).

Sabido dos percalços oriundos de todo início de carreira, em especial a docente, os professores expuseram em suas narrativas as maiores dificuldades encontradas e algumas que

ainda existem nos dias atuais. De maneira muito íntima e pessoal, cada um relata de forma espontânea como fizeram para vencê-las.

Para professor Hirano (2019) suas duas principais dificuldades no início, estão ligadas a questão de falar em público, até porque seu trabalho anterior de controlador de voo era solitário, o que contribuiu para tal dificuldade e a seguinte está relacionada aos conteúdos programáticos das disciplinas que ministrou, que devido a área de informática ser ampla, algumas disciplinas não possuía muita aptidão, o que descreve a seguir.

Tomei posse por último, chamou todos os professores de uma vez, eu como tinha que cumprir aviso prévio lá no outro, eu tomei lá no dia primeiro de Fevereiro, quem toma posse por último pega as piores aulas, aquelas aulas que ninguém queria dar e eu não dominava o assunto, eu não conhecia o assunto, mas quando a gente acaba de chegar a gente diz sim, sim e sim, e eu tomei posse um dia antes de começar as aulas e nesse dia eles me deram as aulas. Eu tomei posse e entrei em exercício no mesmo dia, porque tinha que cumprir o aviso prévio lá local. (Ah porque lá era concurso mas era regido pelo CLT [...])Então acho que talvez a dificuldade era falar em público, talvez, porque sempre muito tímido porque é tão difícil, a primeira aula eu não da primeira aula, eu não lembro da primeira turma quer dizer como é que foi que eu trabalhei com eles, se eu te se eu conseguir falar se eu tinha voz forte firme, parecida com a que é hoje, eu não lembro. Mas eu acredito que não era. (HIRANO, 2019).

Professores como Albuquerque (2019) e Seturbal (2019), Paiva (2019), Sousa (2019), Tamba (2020), Hirano (2019), falam das suas adversidades durante o princípio da docência tendo como relatos semelhantes no que se refere às questões de didática. Albuquerque (2019), fala sobre suas dificuldades em saber transmitir todo seu conhecimento aos alunos, logo pois o conhecimento acerca do conteúdo ele detinha, mas a forma de repassar e organizar os conteúdos eram escassos por sua formação técnica e não pedagógica.

Foi mais a questão da didática mesmo, porque eu não tinha formação pedagógica nenhuma né... sai do meu doutorado e fui dar aula e aí eu tive que desenvolver minhas metodologias. Eu nunca fiz nenhum curso de metodologia, foi só o tempo e a experiência mesmo. (Albuquerque, 2019).

O discurso da professora Seturbal (2019), se assemelha, o que diferencia é por ser licenciada; ela fala na falta da prática pedagógica, da docência nos cursos de licenciaturas. “a prática, porque as licenciaturas, eu não sei agora né, mas no meu tempo, a gente só foi ver a parte de metodologia, da didática, psicologia da educação no final do curso. Não tinha prática, era só teoria, você só ia fazer a prática no estágio, no final do curso.” (SETURBAL, 2019).

De igual modo Paiva (2019) traz-nos suas maiores dificuldades no início profissional docente, focalizando na prática pedagógica em especial no domínio de sala de aula, logo pois sua formação por ser bacharelado não fornecia subsídios para ser professor. Ainda diz da

importância de ser qualificar como docente, focalizando em áreas como didática que são fundamentais para o bom desenvolvimento docente.

É, foi à questão de domínio na sala né, quando eu comecei minha carreira como professor regular, foi em uma universidade particular e eu num era um professor assim das aulas teóricas né, eu era um professor assim mais de laboratório. Mas, vez ou outra eu ia pra sala de aula né, eles davam a chance pra gente e assim é realmente a questão da didática né, no caso do ensino superior eu não tinha essa experiência, essa aí se eu soubesse que eu teria essa dificuldade, quando ainda eu estava na graduação, lá no mestrado, no doutorado eu tinha era feito uma inscrição como aluno especial, é, didática de ensino superior, didática de ensino médio. Já dava pra gente conhecer né, ou quem sabe, até uma licenciatura aí. Pedagogia, já ajudaria muito, eu ainda penso assim, num sei. Hoje tem muito pedagogia via a distância né. Poderia, poderia, com certeza poderia me ajudar. (PAIVA, 2019).

Os professores Sousa (2019) e Pedroza (2020) e Gori (2020) de tal forma como Paiva (2019), afirmam que suas dificuldades são oriundas da formação técnica e consequente pela falta de formação pedagógica, considerando a didática e domínio de sala como os principais obstáculos, como vimos a seguir:

Eu encontro até hoje... é que como grande parte do nosso Campus somos das áreas técnicas, são pessoas que não passaram por licenciatura, nos não temos formação pedagógica. Então sempre tenho aquela impressão de estar fazendo algo errado. Fico pensando se o desempenho dos meus alunos não está ideal porque eu não tenho formação pedagógica...e muitas vezes esses cursos rápidos não sanam, não explicam como posso colocar aquilo na minha aula. (SOUSA, 2019).

Foi a questão da didática, de conseguir dominar a turma, foi a questão do conteúdo... o que foi que te levou? Na época que iniciei, conteúdo não foi porque eu peguei disciplinas realmente na minha área. Conteúdo de turma... como eu tinha sido monitor, eu já tinha essa habilidade, de certa forma, de dar aula. Mas a minha maior dificuldade, foi a questão de recursos, porque como química é disciplina muito prática, aí a gente tinha falta de recurso, tipo de um reagente... você dava a teoria mas na hora de fazer uma pratica, faltava aquilo... então de certa forma, você tinha que driblar para conseguir adaptar, tinha muita adaptação, no início, o que era feito com outros instrumento, a gente tinha que fazer uma adaptação para não deixar de fazer. (PEDROZA, 2020).

Adaptação com a sala de aula... essa foi uma das grandes dificuldades que eu tive o contexto geral, aluno, didática, comportamento na sala de aula, preparação da aula, linguagem para passar isso para os alunos... porque as vezes a gente vem com uma linguagem muito técnica né... e de certa forma, diferente dos alunos que a gente se depara... então isso eu tive que ter uma adaptação difícil. (GORI, 2020).

Para professor Costa (2019) a realidade da sala de aula foi sua maior dificuldade, bem como as adversidades oriundas do fazer pedagógico o deixaram com receio, principalmente àqueles que não tiveram formação em cursos de licenciaturas. “É realmente aquela questão de buscar se adequar as questões de sala de aula, porque a gente, muitas vezes, quando vê isso de fora, não tem aquela noção do que é necessário para ministrar uma aula. Ai esse início, foi um

pouco chocante.” (COSTA, 2019).

Professor Victor (2019) descreve que sua grande dificuldade foi conseguir trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental e que tinha certa insegurança quanto a ministrar aulas, logo pois, sempre havia exercido trabalhos técnicos.

Geralmente, quando a gente vem para um trabalho que é novo, tem-se uma certa insegurança se aquilo que nós já estamos fazendo já tende para que nós estamos nos propondo a fazer, então restava para a gente essa insegurança de saber que nós ministramos, se isso já atendia o público que nós atendemos. O Ensino Fundamental que é uma fase complicada que os alunos estão na fase de transição que nem é criança e adolescente. Isso não me perturbava na época. Meu receio era ainda se a forma como estava sendo apresentada, o nível que estava, se estava adequada, a didática... (VICTOR, 2019).

A história da professora Barreira, traz um novo olhar acerca das barreiras iniciais de ser professor, sendo está uma realidade de muitos: a falta de orientação quanto as atividades a serem desenvolvidas, por parte das secretarias, deixando-os sem direcionamento. Assim ela conta com clareza como foi início da docência e suas mazelas; uma narrativa rica e cheia de detalhes da vida de uma professora iniciante.

Ah, a maior dificuldade foi que quase não havia orientação por parte da Secretaria Educacional, no início, então me deram um livro e me mandaram ir para sala, lembro até o nome do livro, entendeu? me mandaram, me deram um livro e falaram a sala é tal, você vai para Taguatinga e pronto. [...] eu fiquei 4 anos nessa escola, nunca foi ninguém, assim, que eu preciso de uma supervisão de vez em quando, tinha o que eles chamavam de é...horário de coordenação que também não tinha ninguém da equipe gestora, que fosse lá, às vezes, eles faziam uma reunião geral no auditório; então, assim (mas nada específico) nada específico, sobre didática, aprendi, assim na... não sei se estava certo ou não, aprende assim, na prática e depois com... com as aulas de estágio, né? que aí eu já fiz, e já no último ano que eu fiz o curso.

Relata também que a dificuldade financeira, foi impactante em seu início de carreira docente. E afirma que todo conhecimento adquirido ao longo da trajetória docente, ela almejou na pratica em sala de aulas, nas dificuldades que ela conseguiu findar ao aprender a aprender a ensinar. Afirma ainda que o apoio das famílias dos alunos foi fundamental nesse início.

[...] foi três anos, então, no último ano que eu fui ter o estágio, né? mas assim, foi desse jeito e... para mim, a dificuldade, também no início, foi a financeira, eu só tinha um salário de 663 cruzeiros para me manter, pagando lugar para morar, pagando refeição, e livros (tudo, né?) e livros, e transporte, então, isso era pouco, no primeiro ano eu... eu estudei manhã e tarde, e trabalhei à noite, no segundo ano, eu já inverti, eu trabalhei dois períodos para estudar um, porque senão, eu não conseguia me manter, eu ia passar fome. [...] Ceilândia Sul, 1º Centro de Ensino foi o nosso, nós começamos lá e eu acho que, pelo fato de ser carente, as famílias deles é... ajudavam a gente, eles queriam que os meninos fossem transformados, em então, a gente teve apoio das famílias, assim, a gente tinha amor aos alunos. (BARREIRA, 2019).

Lima (2019) expõe que as dificuldades encontradas durante o início da docência fizeram-no questionar se de fato estava apto a ser professor, mas que elas foram primordiais para molda-lo como um profissional. E que aspectos relativos à metodologia, didática bem como a relação e olhar estabelecido com os alunos foram suas maiores dificuldades.

Então, os primeiros dois anos foram difíceis, teve um momento que eu pensei...” poxa, será que é isso mesmo que eu quero?”. Mas em compensação, eu também tinha as aulas do ensino médio e os alunos do ensino médio eram mais maduros então me davam uma base para eu ter certeza do que era que eu queria para a minha carreira. E aí eu já comecei a dar aula logo que eu terminei a faculdade comecei com ensino fundamental, tive muita dificuldade de adaptação com os alunos, tinha dificuldade de controle de turma, disciplina e o estágio não foram suficientes para me moldar isso não... eu fui criando isso ao longo da carreira, no processo...eu tive a formação técnica, tive habilitação, tive conhecimento adquirido na faculdade, mas a formação como professor mesmo foi em sala de aula, foi depois da faculdade que eu passei pelo processo de formação como professor. Isso foi bem dificultoso né...? Então, minha maior dificuldade foi essa, foi metodológica, foi dificuldade de domínio de sala, eu não aprendi metodologias ativas na faculdade, a formação que eu tive na minha formação foi muito técnica, foi mais legislação, foi técnica, não foi prática, meu estágio foi feito muito mal feito, fiz um estágio no ensino médio dando aula de reforço. (LIMA, 2019).

E faz uma crítica a formação tradicional existente nos cursos de formação de professores, que segundo ele, não dar subsídios para que o futuro professor consiga lidar com as dificuldades oriundas da convivência com os alunos de uma geração diferente, com um conhecimento prévio e que essa falta de conhecimento pode gerar conflitos.

A maior dificuldade que eu encontrava... primeiro que eu fui formado dentro de uma escola muito tradicional, e aí eu não aprendi a trabalhar de uma forma mais ativa, de valorizar os alunos, de olhar os alunos como agentes de aprendizado, como sujeito do aprendizado, mas de uma forma mais passiva. Acho que a formação de professores no país ainda é muito tradicional, principalmente na área de exatas, que as aulas são muito expositivas. Hoje eu tenho consciência disso, pela minha experiência de sala de aula que não funciona isso, principalmente para alunos adolescentes e crianças de séries iniciais. Você tem que ter um contato muito mais valorizando, colocando para cima dos alunos sujeito do aprendizado deles. (LIMA, 2019).

Acerca da narrativa de Lima (2019), autores como Pimenta e Lima (2018), afirmam que a grade curricular dos cursos de formação de professores é engessada e não abordam em sua plenitude à realidade educacional, criando assim, uma dissociação entre teoria e prática. A partir de modelos que acreditam que a função da escola é ensinar e os alunos aprendem se quiserem, persistindo ainda nos dias de uma grande parcela de instrumentos tradicionalmente ineficazes.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denomina-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em curso de formação, que em geral estão

completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. [...] O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que a frequentam também são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensina-los, segundo a tradição. (PIMENTA; LIMA, p. 35 e 36).

Teixeira (2019), relata que suas primeiras dificuldades foram principalmente logísticas, com deslocamento, falta de transporte até a instituição, além de situações que iam além da sala de aula, como trabalhar em uma região perigosa com acesso a drogas, violência. Além de ter trabalhado em uma escola prisional. Fala também do esgotamento físico e psicológico devido à quantidade de horas aulas.

Olha, a questão do deslocamento que eu tinha que fazer mas eu não tinha carro, então pegava o ônibus, pegava carona na rodovia, você trabalha no Colégio tinha alta periculosidade então é droga no início é muito difícil não é porque porque tem que tentar de tudo além da experiência que você aprende não fazer coração nesse ponto ela tinha um foco no treinamento não na questão da formação crítica né era esse universo que tinha naquela enfrentei ameaças né Não só de estudantes mas de grupos localizados na periferia para trabalho de escola eu trabalhei na educação prisional durante um ano educação de jovens e adultos. (TEIXEIRA, 2019).

Bem semelhante a Teixeira (2019), temos a narrativa de Pereira (2019) diz que a falta de estrutura da 1ª instituição que deu aulas, foi sua principal barreira como professor iniciante, o que dificultava seu trabalho por suas disciplinas serem da área técnica.

A dificuldade era a falta de estrutura da faculdade, porque a dificuldade para dar aula eu realmente não tinha, o material que ia dar aula era o mesmo que eu trabalhava na prática. Então, quando a gente entrou aqui, os laboratórios foram criados mais ou menos depois de 4 meses depois que começou as aulas. Então, não tinha laboratório. Só tinha um computador em cada coordenação. O conteúdo que era trabalhado na área, eu já dominava. Eu leciono desde 96. Na docência fiquei dois anos ensinando física e informática, depois fui para a área privada trabalhar com informática. (PEREIRA, 2019).

Diferente de todas as narrativas aqui trazidas, Tamba (2020), afirma que sua maior dificuldade não estava presente na sala de aula, mas em uma situação externa: a distância da família. A mesma enfatiza que um dos principais motivos que a faz ser professora é o fato de trabalhar no IFTO, em uma instituição federal, pois acredita que não teria a mesma autonomia em instituições públicas municipais, estaduais ou mesmo privada.

Talvez a... porque como eu fui embora da minha cidade, fui para Fortaleza, que era uma cidade pequena a 480km, então seria isso, ficar longe da minha família,[...], inclusive recebi um convite da prefeitura para se contratada, mas eu sabia que em cidade do interior para você ser contratada você deve perder sua liberdade ideológica, e eu costumo sempre ter uma posição política e eu com certeza não iria me submeter a isso [...]acho que eu não quero ser professora do município” é tanto que também eu só sou professora porque eu sou professora do IFTO, porque se fosse para ser do Estado

ou do Município eu já não seria, não estaria mais na docência, eu acho que os professores do estado e do município, eles pegam uma clientela em que a ausência familiar contribui muito para a má eficiência do ensino inclusive, e como assim, dentro da sala de aula eu tenho posições firmes no sentido de... daquele momento você relaxa, você interage, mas tem um momento que o aluno precisa saber ouvir, que ele saiba participar, mas também saiba ouvir, mas também não é só questão da autonomia, talvez as outras redes tenham essa liberdade, dependendo da gestão e tudo, mas a questão é que aqui nós temos uma clientela diferenciada, temos uma clientela que, a princípio, passa por um vestibular, passa por uma seleção, então, quem tá aqui tem, de alguma forma, tem uma base muito melhor, é mais fácil o trabalho, então, de certa forma, eu acho que deixa o trabalho muito mais fácil. (TAMBA, 2020).

As narrativas dos professores em suas mais diversas dificuldades e anseios frente à nova realidade docente que foram propostos, independente se já eram profissionais em outras áreas, estão diretamente ligados a maneira de passar o que aprenderam aos alunos, ou seja, a didática, bem como saber lidar com uma turma com as mais diversas características, anseios, dificuldades e tempos de aprendizagem. O que segundo Gatti (2014) muitas vezes não estar dentro dos currículos de formação. Para a autora, uma das principais dificuldades dos professores no início do trabalho são oriundas da formação inicial. Que de acordo com a mesma a relação estabelecida entre os bacharelados e licenciatura “está mal resolvida” suas interfaces, necessárias, na ausência de um perfil claro para cada formação, não são bem equacionadas, e isso seria realmente difícil de esperar pela cultura formativa prevalente e pela falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares sobre a questão” (GATTI, 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, esclarece que há uma segregação de conhecimentos nos cursos de formação entre a área pedagógica e área de conhecimento específico. Entre licenciaturas e bacharelados e que se isso não existe, as diminuições das dificuldades iniciais poderiam ser até mesmo sanadas, até mesmo daqueles que não são formados em licenciaturas, mas por inúmeros motivos seguiram a trajetória docente. E expõe claramente a necessidade de se colocar em prática uma formação integral dos saberes e conhecimentos e enfatiza que “isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. Denota igualmente a pouca preocupação das IES com esses cursos e sua vocação precípua” onde as instituições formadoras se libertassem de diretrizes tradicionais arcaicas acerca da formação de professores.

[...] Os poucos elementos citados na maioria dessas Diretrizes no que se refere a orientar currículos formadores de professores dão a dimensão da dificuldade de superação no mundo acadêmico de uma postura cultural fincada em uma tradição de longa data, reproduzindo preceitos que, em vários contextos histórico-sociais, já se acham superados. Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação O conceito básico que consta das orientações existentes sobre a formação de

professores é que sua organização institucional deve ser realizada numa estrutura com identidade própria, sendo que as práticas, na matriz curricular, não devem ser reduzidas a um espaço isolado, mas que sejam postas em articulação com fundamentos e conteúdos específicos, devendo estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Os estudos mostram que os currículos oferecidos pelas IES estão longe de realizar na prática esse conceito. No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. (GATTI, 2014, p.38).

Do grupo pertencente aos professores que descrevem que não tiveram dificuldades no início do trabalho docente, temos os relatos de Carvalho (2019), Cavalcante (2020), Monteiro (2019) e Obeso (2019). Cada um à sua maneira explica como ocorreu seu início docente e o que eles elegem como situações que geraram dificuldades ou os auxiliaram no ofício de ensinar.

Carvalho, (2019) afirma que não teve dificuldades, mas sim, desafios bons que o impulsionaram a buscar melhorias em sua forma de ser professor.

Assim, eu não me lembro assim... em termos da prática do dia a dia de professor... eu gostava, eu tinha uma satisfação muito grande de ser professor. Então pra mim, eram aqueles desafios bons. Obviamente veio uma consciência muito grande sobre a carreira de ser professor. Eu já comecei a ganhar bastante dando aula em cursinho. A gente se insere em um grupo e começa a ter consciência das demandas grandes de um professor. As minhas origens me ensinam a ter uma empatia grande com minha categoria de profissional. (CARVALHO, 2019).

Nessa mesma conjuntura temos a professora Cavalcante (2020), que faz um extenso elogio ao antigo CEFET Paraná relembrando à história da criação da Antiga ETF Palmas, por auxiliaram os docentes no início e por que razão findar quaisquer dificuldades oriundas do início do exercício profissional docente.

A Escola Técnica Federal de Palmas ela foi iniciada na época pelo CEFET Paraná, eles tiveram com a gente 03 meses, eles vieram justamente cuidar daquilo que a gente não tava preparado e fizeram um trabalho tão bom com a gente... de fazer a gente perceber a importância nossa nesse contexto da educação federal, no sentido de mostrar para nós o quanto a gente era importante, o quanto o aluno precisava daquele conhecimento, a importância da multidisciplinaridade... foi muito bem construída essas bases, de forma que não tínhamos medo de nada.(CAVALCANTE, 2020).

Mas enfatizou que a falta de laboratórios no início de suas atividades docentes, acabaram por dificultar parcialmente suas atividades, por ser professora da base técnica e necessitar de laboratórios para ministrar as aulas, “e nem laboratório tínhamos aqui. Não tinha laboratório de informática porque não tinha chegado os computadores ainda. A instituição levava os alunos para outra escola, da vila união, para usarmos os laboratórios, foram uns dois meses desse jeito” (CAVALCANTE, 2020).

Para professor Monteiro (2019), ele não teve dificuldades, mas certo nervosismo e que segundo ele é o que o impulsiona a ser professor.

Olha, sem mentira nenhuma eu nunca tive algo que dissesse pra pensar assim “eu não quero isso”, medos? Muitos, nervoso? Até hoje. Eu digo sempre pros meus alunos e pras pessoas que eu convivo, no dia que eu não tiver nervoso pra entrar na sala de aula, eu tenho que largar a profissão, eu tenho. Eu tenho, fico tenso é como se tivesse pra entrar pra apresentar uma peça de teatro, o ator fica tenso, eu fico, até hoje. Mas nada no mundo me faz desistir de entrar na sala de aula, nada. (MONTEIRO, 2019).

Diversamente de todos os relatos aqui descritos, Obeso (2019), traz-nos uma narrativa longa e extremamente relevante no contexto educacional: à dificuldade de trabalhar coletivamente com os demais professores frente às dificuldades dos alunos. E fala da necessidade do colegiado trabalha-las e buscar sana-las de maneira coletiva, logo pois, de acordo com o docente, a instituição de ensino tem que trabalhar em uma totalidade de forma integrada e não em parte isoladas, onde as disciplinas não conversam entre si.

A maior dificuldade, é dificuldade que encontre pessoas que possam entrar no barco e andar todo mundo junto, há 16 anos quando cheguei aqui no Tocantins, eu construí um projeto chamado PISSIT, nesse projeto coloquei um curso de final de semana, porque era grande a dificuldade de informática básica. Começou com três cursos: Informática, Eletrotécnica, Edificações, tinha a informática básica, mas tinha muito reprovados, aí eu quis montar um curso que podia ser pra eles e pra comunidade e a partir de setembro de 2003 começou o meu projeto e meus colegas falavam assim, convidei algumas pessoas pra trabalhar comigo mas elas diziam “ah, não tenho tempo”, *ai meus alunos melhoram consideravelmente, eles passaram a ter aula sábado e domingo, todo finais eles trabalhavam ou estudavam, 1 mês depois que comecei minha aula, meus colegas falavam assim “o que aconteceu, o que fez com esses alunos porque eles melhoraram”* e melhoraram consideravelmente, não na disciplina de informática, mas também nas outras. O que que eu vejo assim né, tem que ter um consenso com as pessoas envolvidas, os professores que estão envolvidos, tem que ter paciência com o aluno, não desistir deles. (OBESO, 2019).

Importante relatar que as relações estabelecidas entre os professores e alunos no processo não só de aprendizagem, como também do ensino. Para Gatti (2014) esta relação, é de suma relevância tanto para o trabalho docente quanto o desenvolvimento do aluno, logo pois, os alunos possuem conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida sendo necessário que o professor entenda que seu trabalho “demanda uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escola, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula” (GATTI, 2014, p. 40). Assim, entendendo que estas interações impactam diretamente no desenvolvimento do exercício docente, bem como do processo de aprendizagem do aluno.

Acerca da sala de aula, o mesmo afirma não ter tido problemas quanto as questões

relativas a ministrar aulas. E para amenizar tal realidade, criou projetos que possibilitem os alunos aprenderem, como monitoria e o Projeto PISSIT, o projeto mais antigo do Campus Palmas, existente até hoje. Assim, traz-nos o seguinte relato:

Aí o que você faz é tentar quebrar esse paradigma “ah esse aluno é complicado demais ele fala, ele atrapalha”, comigo eu não vejo essa dificuldade porque você vê essa dificuldade no menino, você dá um exercício pra menino ele acaba rápido, passa outro ele acaba rápido, sabe o que eu fiz com ele? *A partir de agora você vai ser o meu monitor*. Então é saber lidar com eles, então o projeto começou, nasceu, aí depois no próximo semestre eu não estava mais sozinho, era eu mais aluno trabalhando comigo ensinando. Nem todo mundo, tem gente que diz Max você é doido, sábado e domingo ministrar aula gratuitamente, é, mas eu não vejo como gratuitamente, agora a compensação é outra, pagamento é outro. (OBESO, 2019).

Assim, as professoras e os professores trouxeram-nos suas vivências iniciais na docência, bem como, as adversidades encontradas nesse primeiro contado com a sala de aula, de tal modo buscou-se também entender como ocorreu seu ingresso na antiga ETF Palmas, atual Campus Palmas, como também as motivações que os fizeram entrar e permanecer e que diante dessa início no serviço público federal como docente, onde muitos ainda não possuíam experiências docentes, se estabeleceram na profissão bem como na Rede se adaptando ao regime de trabalho do Instituto.

Para uma melhor compreensão dos fatores determinantes para os docentes ingressarem no IFTO, foram elencadas as principais foram elencadas as principais motivações que o fizeram entrar na antiga ETF Palmas, para uma melhor compreensão. Tendo a estabilidade, as condições salariais como as duas principais motivações para entrarem na Rede Federal.

Para Cavalcante (2020) o principal fator que a fez fazer o concurso da ETF Palmas, estava diretamente relacionado com a estabilidade que o serviço público lhe garante, assim como as condições salariais e progressões que a instituição lhe ofertava e ainda oferta “Eu queria um concurso, me interessava a estabilidade. O salário também me interessou, era maior do que o que eu ganhava.” (CAVALCANTE, 2020). Relata ainda que não teve dificuldade com o regime de trabalho, mas que entrou sem nenhum conhecimento. “Não, não tinha conhecimento nenhum não, mas não tive problema pra adaptar não”. (CAVALCANTE, 2020).

Tal como Cavalcante (2020), Costa (2019), afirma nitidamente que sua entrada se deu por dois motivos: estabilidade, a segurança que o serviço público lhe proporcionaria e a vontade de dar aula, em especial ao Ensino Médio. Assim diz que:

Primeiro a questão da segurança na carreira, isso é primordial né... a estabilidade. O primeiro pensamento foi esse. E o desejo mesmo de estar ensinando aquilo que a

gente tinha como conhecimento prático né... principalmente por que a gente tinha o desejo de ensinar mais o nível básico, o técnico. O meu desejo sempre foi o ensino básico... tanto é que até hoje eu adoro dar aula no ensino médio, até hoje. (COSTA, 2019).

Assim como Cavalcante (2020), Pereira (2019) afirma que a estabilidade aliada ao desejo de dar aulas foram determinantes para escolher a antiga ETF Palmas como local de trabalho. E afirma ainda não ter tido dificuldade alguma ao regime da Escola “não, antes do IFTO eu só dava aula nos cursos técnicos. Depois que eu voltei do mestrado, eu comecei a dar aula nos superiores. Mas eu não tive dificuldade nenhuma nesse processo. (PEREIRA, 2019).

Quando eu tava no Estado, eu era comissionado, na época do concurso tinha pouca gente interessado porque no edital tinha dizendo que pagava menos do que pagava-se no Estado. O salário era baixo. Mas tinha a questão da estabilidade pois entrei como DE e também pela afinidade com a docência. (PEREIRA, 2019).

Professora Barreira (2019) nos traz um relato singular acerca dos motivos que a levaram a fazer o concurso da ETF Palmas, expondo que a falta de estabilidade em seu trabalho e a insegurança oriunda da falta de oportunidades de emprego para a 3ª idade

Mas assim, a idade vai chegando, e eu comecei a pensar aqui, me aposentar como professora de escola privada, apesar que eu ganhava bem em São José dos Campos, mas era instável, escola privada hoje você tem emprego, amanhã você não tem, e eu vi que o meu diretor ele estava com financeiro perdendo, a parte financeira e eu sabia que aqui ia abrir a Escola Técnica, que já tava vindo, então, eu falei, vai ter concurso, então, eu vim para cá em dezembro de 2003, então, já tava começando, e o concurso foi em Julho de 2004. Eu optei por isso, justamente para ter uma segurança no futuro, estando sozinha eu não ia ter com quem contar... como marido não queria nem que eu desse aula, quando você separa as coisas muda, né, então, eu falei, eu acho que eu tenho que ter uma segurança, eu não tenho pai, eu não tenho marido, filhos tão estudando, fazendo faculdade, cada um vai cuidar da sua vida e eu... então, eu tenho que cuidar da minha, eu tenho que ir, mas eu já tinha 50 anos, né? mas eu falei “eu tenho só alternativa passar” e passei. (BARREIRA, 2019).

E completa dizendo que não teve nenhuma barreira ao iniciar suas atividades na Rede e sim oportunidade de fazer o que gostava, podendo desenvolver seu projeto de centro de idiomas dentro da instituição.

Não, porque quando eu cheguei, o Diretor de Ensino era o professor Medeiros [...] ele montou à escola, e ele olhou meu currículo e perguntou “professora a senhora quer... eu tinha vontade, um sonho de abrir um centro de línguas, a senhora não quer pegar?” eu falei “pego”, porque como eu já tinha tantos anos de escola de idioma, então, além das aulas, eu tinha essa incumbência de montar o centro de línguas, na época, não tinha extensão, né? que diziam, aí ele ajudou e nós montamos, um projetinho para as salas, laboratório, lá no bloco 13, e nós abrimos um centro de línguas. (BARREIRA, 2019).

Professor Monteiro (2019), descreve os principais motivos que o levaram a entrar na ETF Palmas: a estabilidade de trabalho, e por não estar de acordo com a organização das IES

particulares ou confessionais que atuava em relação ao alunado.

Sinceramente? Foi o misto de duas coisas, eu trabalhei na ULBRA logo que cheguei aqui, de 99 a 2001, depois eu fui pra católica, objetivo, rodei todas essas particulares, e assim muita coisa eu não concordava com essas particulares, que era manter o aluno a qualquer custo, mas eu passei a dizer assim - *eu gosto tanto de dá aula eu tenho que arrumar um local pra dá aula que eu fique mais tranquilo, que eu me dedique somente a dá aula, não fique preocupado se o curso vai abrir turma, se num vai, se eu vou sair do emprego, se não vou*, aí surgiu o concurso pro IFTO então foi a vontade de dá aula com uma estabilidade melhor. Sim, foi a estabilidade do serviço público, hoje não eu me arrependo. (MONTEIRO, 2019).

E complementa dizendo não ter tido dificuldade ao entrar na instituição, mas devido à falta de estrutura inicial da instituição, o mesmo teve que criar alternativas que o permitisse ministrar suas aulas.

Olha eu não tive dificuldade nenhuma, justamente porque eu entrei na ETF, éramos poucos, então tudo que eu fazia lá, eu conseguia fazer aqui, por exemplo, a gente não tinha internet aqui no Campus[...] aí quando chegou os primeiros computadores não tinha internet, o que que eu fiz? Eu peguei de casa, trouxe equipamentos, botei naquela primeira sala lá liguei a via rádio esse bloco aquele pra poder aqui ter internet. (MONTEIRO, 2019).

Falta de infraestrutura adequada é uma dificuldade enfrentada por muitos professores e já destacado por outros nesta seção. Cabe ressaltar que essas narrativas se referem ao início da instituição, contudo alguns professores das áreas técnicas, que utilizam laboratórios, dizem que devido à falta de manutenção ao longo dos anos, existem uma defasagem nos mesmos, sendo necessário também a ampliação, devido ao aumento significativo do número de alunos. Como expõe Costa “ Eu achava bem estruturado os laboratórios, já tinha alguma coisa pré planejada, a gente teve que fazer um planejamento maior porque os cursos estavam aumentando e que fazer a ampliação também de laboratórios e isso é uma coisa normal né.” (COSTA, 2019).

As motivações que impulsionaram Albuquerque (2019) a fazer o concurso para Rede, estava diretamente ligado ao fator de querer ministrar aulas, assim como a estabilidade que função lhe possibilitaria. E diz que não teve nenhuma dificuldade de adaptação.

O que me levou foi mais a questão da estabilidade e a questão também de poder estar ministrando aula, que eu gosto. E até acho interessante a estratégia relação a universidade é que aqui tem um fundo social melhor, aqui leva muito mais em consideração a questão do atendimento das comunidades mais carentes. A universidade é mais elitizada né... aqui não, aqui o interessante é que atende pessoas com nível social mais baixo e fazer com que eles tenham formação e melhore sua condição social. (ALBUQUERQUE, 2019).

Dentre os interesses que despertaram a vontade de tornarem-se professores do atual Campus Palmas, entre os mais mencionados os fatores relativos à questão salarial tiveram um número expressivo. Ademais os respectivos professores trazem em suas histórias o fator salário como determinante.

Teixeira (2019), possuía uma vasta experiência com o funcionalismo público, dizendo que antes do FTO já tinha tomado posse em 08 outras instituições, logo o que levou a entrar na ETF Palmas e que a questão salarial foi o impulsor para entrar na Rede e que não fazia ideia do que era a Educação Profissional.

Salário! foi o salário, porque eu trabalhava em Minas em duas instituições públicas concursada e duas três privadas, então, eu trabalhava em cinco instituições do ensino, e aí, na hora que eu vim, que eu vi isso, tava me levando ao esgotamento, porque todas minha carga horária dava era em torno de 70 aulas por semana, 70 aulas por semana que eu tinha, trabalhava de segunda a sábado, final de semana cursinho, então, a gente, se fala, período de férias eu tinha 25 aulas, então, se eu continuar fazendo intensivão. É como eu falei, entrei pelo salário inicial que já era atrativo na época, eu nem sabia o que era educação profissional, para ter ideia, né? então, eu não sabia da questão do plano de carreira, essas coisas, na verdade, eu queria pagar minhas contas, né? Que a gente fala isso, né? o que é que você quer? pagar minhas contas e viver uma vida mais tranquila, vamos pensar assim, né? (TEIXEIRA, 2019).

Ao ser questionado se teve alguma dificuldade em adaptar-se à nova instituição, o mesmo afirmou sorrindo que nenhuma, e que ao entrar no IFTO, teve uma diminuição em sua carga horaria de trabalho, o que melhorou sua qualidade de vida O que teve foram novos desafios, mas não dificuldades.

Olha, assim, só se for para brincar, né? que a gente fala a dificuldade era me adaptar com tão pouca aula tava tão acostumado a ter muita aula, né? E aí, de repente, tive que focar em questão de extensão, de pesquisa, de criar eventos e cursos, né? e inventar, né? acredito que essa seja a dificuldade, né? e desde quando eu entrei sempre tive na gestão também, então, era sala de aula e gestão você acabava suprindo, porque...gestão acaba absorvendo mais do que ser regido, então, eu participei da implantação do técnico integrado em 2005, tanto é que eu fui o primeiro coordenador, né?. (TEIXEIRA, 2019).

Tal como Teixeira, professor Pedroza (2020) já tinha uma estabilidade por ser concursado, mas devido ao baixo salário recebido, o mesmo dava aulas em instituições particulares para complementar a renda, o que cansava bastante, logo a questão salarial bem como qualidade de vida o trouxera para o Tocantins, para a ETF Palmas.

Lá no Ceará eu era de uma universidade estadual e lá, eu lembro que o salário era muito baixo e então eu ensinei em uma universidade particular para complementar a renda e era substituto em outra. E aí por eu estar ganhando muito pouco e minha vida era uma correria, eu vivia de uma universidade para outra, eu não tinha tempo... apareceu esse concurso e era Federal, e eu sempre almejava essa trabalhar numa

instituição Federal... apareceu e eu vim, isso foi em 2004, foi a questão de ser uma instituição Federal, mais segurança, o salário é bem mais atrativo. Então, naquela época foi logo no início da expansão da rede, a primeira fase, foi o primeiro que apareceu foi o de Palmas e era um concurso muito grande (PEDROZA, 2020).

Pedroza (2020) ao ser questionado se teve algum a dificuldade de adaptação ao ingressar na instituição, destaca a falta de equipamentos necessários no laboratório e à distância dos familiares, que impactou diretamente em seu trabalho, mas não em relação à adaptação aos conteúdos,

A adaptação em relação a conteúdos foi tranquilo, eram as mesmas disciplinas. Eu tive dificuldade adaptação na questão de laboratório, como o curso foi novo, eu lembro que a gente pegava vidrarias na parte de laboratório de uma universidade particular, pegava emprestado, fazia as práticas e devolvia... agora o que eu senti falta foi a questão da família... a distância. O clima, mas com relação às outras coisas... as amizades... como eu sou do Nordeste e muita gente aqui também é do Nordeste, foi fácil adaptação com relação a isso. Com relação a pessoal, não tive dificuldade. (PEDROZA, 2020).

De igual modo como Pedroza (2020), Paiva (2020), também já ministrava aulas e já estava cursando doutorado quando veio para o Tocantins deixando claro que o “*salário, a estabilidade*” foram os fatores determinantes para adentrar na instituição. Em relação às dificuldades, professor diz que mesmo tendo todo um apoio das instituições, com palestras, cursos e oficinas pedagógicas as dificuldades quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

É porque aqui nosso público alvo na época era o pessoal que trabalhava pela manhã e pela noite. As turmas da manhã tinham um acompanhamento melhor que as turmas da noite, as turmas da noite tinham muita dificuldade. E eu precisava descobrir um meio para tornar aquele processo de ensino-aprendizagem mais fluido. E esse conhecimento a gente não tinham na área pedagógica, né? Antes de entrar aqui nós tivemos várias palestras, oficinas pedagógicas, diretores fizeram palestras também... mas o negócio é na pratica mesmo, você vai desenvolvendo no dia a dia... (PAIVA, 2020).

Nesse sentido as falas dos depoentes vão de encontro ao que diz a literatura, como Gatti (2014), Stamberg; Nehring (2016), Flores (2010) e Tardif (2011) acerca da formação inicial, continuada e as dificuldades encontradas pelos professores em seu início docente, de conseguir estreitar e colocar em pratica a teoria aprendida na formação inicial e isso intensifica-se para que aqueles que não possuem formação na docência. Para tanto temos o que diz Gatti (2014).

Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores

individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação (GATTI, 2014, p. 43).

Para Tamba (2020) adentrar na antiga EAF de Araguatins, que foi seu único concurso, a oportunidade de aliar fatores determinantes em sua profissão: salário, estabilidade e carreira.

Tudo isso, porque assim eu morava com um grupo de professores em Miracema, nós trabalhávamos num colégio. Quando eu trabalhei no Colégio Sistema para vocês terem uma ideia, no meu primeiro ano eu tive a oportunidade de ser eleita a professora revelação, então isso já gera uma certa vaidade né? Então você já começa se achar que você é uma boa professora mesmo, aí foi quando veio a proposta do Tocantins que já dobrava a proposta do Sistema, inclusive. (TAMBA, 2020).

E assim como outros professores mencionaram, sua dificuldade foi com a distância da família, com a adaptação na cidade, o que a quase levou a desistir. Acerca da sua vinda ao Campus Palmas foi algo tranquilo, veio acompanhando seu esposo, que tomou posse como docente e ela o acompanhou.

Então, quando eu cheguei lá. Na verdade, na Escola foi até fácil. Foi um pessoal muito receptivo. Muita gente nova, chegando de fora. Então tinha os que já estavam contratados, os que já estavam lá. Mas pra grande maioria era novo, inclusive até técnicos também, enfermeiros, psicólogos. A gente meio que se juntou e se abraçou. Só que na primeira semana como eu chorei muito no primeiro dia, uma angústia, sozinha, numa cidade que a gente quando ligava para família era no posto, você ía num posto e fazia a ligação, então terrível, terrível. (TAMBA, 2020).

Não só as questões de estabilidade e financeiros foram citadas, abaixo temos as os relatos de um diversificado grupo que traz em suas falas mais diversas motivações para adentrar na antiga Escola Técnica de Palmas. Professor Vitor (2019), afirma que o que fez entrar na ETF Palmas, foi o desejo de ser professor da Rede Federal, e por ter sido formado em uma antiga Escola Técnica e expõe o motivo que escolheu os institutos e não as universidades, e diz que “Eu fui formado pela rede. E querendo ou não, sempre nos espelhamos na formação que tivemos e devido à formação que eu tive dentro da Rede, eu vejo que ela puxa mais.” Acerca do seu início dentro da antiga ETF professor, afirma que devido sua experiência na rede privada, não teve dificuldades. “Como eu vim da iniciativa privada, a gente já tem um ritmo um pouquinho diferente né... mais acelerado do que o ensino na rede pública. Aqui na rede nós notamos que trabalhamos pouco em sala de aula e não tem muito essa parte de acompanhamento.” (VICTOR, 2019).

Já Obeso (2019), diz que sua entrada na Rede foi decorrente ao anseio de dar aula e ser

professor da instituição e que o IFTO é “sim, sim foi o desejo à docência! Apaixonado por ser professor quando eu entro aqui no instituto, esqueço a vida lá fora.” (OBESO, 2019). E que conseguiu se adaptar rapidamente à nova instituição. “Consegui me adaptar rapidamente, não tive problema, em executar, cumprir os horários, hoje ??? o horário demais, mas nada que eu diga oh não gosto, eu gosto tudo do que eu faço.” (OBESO, 2019).

Para Gori (2020), foram vários motivos que os levaram a entrar na Escola, e foi bem honesto ao expor que naquele momento da sua vida o concurso público era a única oportunidade. Acerca das dificuldades o mesmo afirma que foi bem tranquilo devido sua experiência no CEFET Goiás “Não, não, foi tranquilo.” (GORI, 2020).

Eu acho que foi uma parcela de todos esses fatores né. (salário, benefícios, estabilidade, desejo à docência) ... teve a situação de momentos, porque era a única oportunidade que eu tava vendo naquele momento de concurso né... teve o fator que você disse... o interesse pela docência, e querendo ou não tem a questão do concurso público, a estabilidade... uma soma de vários fatores...(GORI, 2020).

Para professor Hirano (2019), a questão financeira não foi um dos fatores que o levou ao IFTO, até porque afirmou que teria uma queda salarial considerável em relação ao seu antigo concurso, mas que a pressão em cima do seu trabalho era tamanha, assim o fator primordial foi a qualidade de vida e a possibilidade de estar mais presente na vida da filha.

Eu acho que a qualidade de vida é fantástica, fantástica. Os que não percebem isso você tem que trabalhar num local igual eu trabalhei eu trabalhava a madrugada inteira acordado controlando avião, se errasse o avião caía e você tinha que responder na justiça. E eu também pensei: controlador de voo em um concurso de nível médio, mesmo que ganhava mais do que nível de especialista como professor, eu falei: *não depois eu faço mestrado já compensa, já já vou passar a guerra!* mais eu imaginei na época que eu fiz a transferência. O financeiro sabia que ia ter uma diminuição, mas era diminuição temporária. E aí e o resto que mais pesou que era qualidade de vida para ter para poder ficar com ela. (HIRANO, 2019).

E que sua dificuldade foi de fato falar em público e ter que estudar novamente o que aprendeu na faculdade para poder dar aulas.

Mas foi rápida essa área da informática vamos dizer também a idade né quando a gente vai falar era 20 e poucos anos, estudar era uma coisa que a gente gostava, eu gostava muito, mais do que hoje de estudar, de aprender coisas novas da área. Hoje eu gosto mais estudar Educação do que estudar informática, mas naquela época estudar informática pra mim era fácil. (HIRANO, 2019).

Professor Carvalho (2020) tem uma longa e bonita história na Rede Federal, tendo seu início profissional na ETF Goiás, onde permaneceu de 1992 a 2003, que se tornou CEFET

Goiás. E diz que ao tomar conhecimento do seu papel de educador e entrar no Sindicato em âmbito nacional, viu a necessidade de federalizar as Escolas Técnicas, assim seu início na ETF Palmas, foi primordial para instituição, pois o mesmo foi responsável junto com sua equipe de iniciar as atividades da instituição, tornando-se assim o 1ª Diretor. Assim relata que:

Depois que eu entrei como professor, fui para o sindicato, eu comecei a ter uma consciência política da Educação. Primeiro, eu tava na Escola que eu tinha um sonho que eu ia ser o diretor. Mas ai foi onde eu tomei a consciência, fui no sindicato nacional, vi a realidade e comecei levantar a bandeira nacional de federalizar as escolas. Vamos tomando consciência e a gente vai se politizando, aderi a um determinado grupo político de proposta não filiado para defender a situação dessa rede. Eu fui nomeado pelo Ministro da Educação. Eu vim pra cá a convite do professor Cristóvão, para amenizar uma questão política entre um grupo político-partidário aqui e os meus colegas do Paraná que estava implantando aqui. Eu vim nessa situação, para passar pouco tempo, dois anos e voltar, e naquele momento eu gozava dos meus melhores momentos em Goiás, tanto do ponto de vista profissional quanto do ponto de vista pessoal. (CARVALHO, 2019).

E é bem claro ao dizer que seu início foi bem difícil, tanto pela responsabilidade do seu cargo, quanto pela falta de estrutura e questões políticas que influenciava diretamente em suas tomadas de decisões. Mas que tem um imenso orgulho do trabalho desenvolvido ao longo da sua gestão de implantação.

Eu vim para cá em 2003, não imaginava que íamos enfrentar um desafio, que nós íamos enfrentar uma escola com a menor infraestrutura para ter as aulas. Mas os grupos políticos que dominavam no momento já queriam inaugurar, e já estava atrasada... tinham passado 10 anos construindo os prédios. E ai me deixaram aqui com 360 Alunos, nove servidores, 38 professores e sequer tinha um computador na escola, sequer tinha uma mesa para o diretor sentar. Esse foi o desafio inicial. (CARVALHO, 2019).

Para Souza (2019) disse que sua escolha foi diretamente voltada pelo desejo à docência. “eu fiz dois concursos e passei nos dois. Eu escolhi aqui porque eu gostava da parte do ensino, porque na época o salário era igual de analista de Estado. Eu não tinha conhecimento da carreira, mas ela não era tão interessante na época como ela é hoje.” (SOUZA, 2019). Acerca das possíveis tribulações ao iniciar suas atividades docentes no atual Campus Palmas, Souza afirmou que “não senti dificuldade, ela é até mais flexível, as instituições particulares são mais rígidas, aqui tem maior liberdade de trabalhar, de horários...” (SOUZA, 2019).

As motivações que levaram professora Seturbal (2019) a entrar no IFTO, foi o fato de já ter tido uma experiência satisfatória como substituta no Rio Grande do Sul e para incentivar uma amiga a fazê-lo.

Lá no sul, eu trabalhei na Escola Técnica Federal de Alegrete, Trabalhei 3 anos. Eu já tinha experiência de trabalhar na escola técnica e eu gostava porque era prática né, lá no sul era bem prático, a gente trabalhava com a agricultura e pecuária e a Biologia toda era voltada para a criação, e plantio e agricultura. Fiz o concurso com objetivo de motivar a Silmara, para fazermos juntas, e acabou me motivando também, eu passei no concurso e resolvi sair do estado na época. (SETURBAL, 2019).

Expondo que sua maior limitação foi compreender a organização pedagógica focalizando na falta de interdisciplinaridade existente.

É bem diferente, eu sempre me questiono por que não há um estreitamento, lá a gente tinha muitas reuniões pedagógicas. Nenhum Professor fazia planejamento individual, o planejamento era integrado. Porque se não, você fica ministrando um conteúdo e o outro Professor também tá dando o mesmo conteúdo e o aluno fica sobrecarregado. Não há uma interdisciplinaridade, planejamento. (SETURBAL, 2019)

Para tanto, temos Gatti (2014) que fala acerca dos saberes pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente, que possibilitam a reflexão do trabalho do professor bem como a troca e discussões de saberes entre os pares, assim explica que “[...] de que há saberes próprios para o ensinar, que há saberes pedagógicos para a atuação como um professor, saberes acumulados advindos de estudos e pesquisas e de experiências estudada.” (GATTI, 2014, p. 46). Enfatizando ainda que não basta saber para ensinar, é necessário que o professor compreenda os processos pedagógicos e a importância do acompanhamento pedagógico para a sua prática docente, assim como a troca de saberes entre os professores para que assim o professor continue seu professor formativo, refletindo continuamente sua prática pedagógica.

Diversamente as demais narrativas, Lima (2019) disse-nos que antes de entrar na Rede, já possuía uma carreira profissional sólida na docência assim como uma estabilidade e que inicialmente o salário que receberia era menor do que já possuía, logo seu interesse foi despertado pela questão de dar uma guinada, uma mudança em sua carreira.

Quando eu entrei para o IFTO, eu já tinha uma carreira profissional já promissora, já tava dando aula numa escola, já era professor do Estado, mas paralelo dava aula em algumas faculdades, então eu já tinha esse reconhecimento, já tinha uma carreira sólida como docente né... então minha escolha pelo IFTO foi algo muito natural que não sei se foi uma escolha...uma busca por upgrad na carreira... porque eu não tinha muito conhecimento como era dar aula em um Instituto Federal, não tinha esse conhecimento de como seria da aula nessa Rede e também a questão de remuneração não ia influenciar muito inicialmente no meu salário porque eu já tinha outros complementos de renda mas eu fiz concurso Por que eu achei que poderia substituir o Estado, apesar do salário inicialmente não ser tão diferente aqui no Tocantins. (LIMA, 2019).

Em sua fala, surgiu uma temática há muito tempo descritas pelos pesquisadores da educação como Martins (2011) e Guimarães (2009) acerca do desprestígio social à qual a profissão de professor está muito inserida. Assim, o mesmo expõe que um matemático e um professor de matemática possuem formações semelhantes, mas há um prestígio na profissão de matemático que a de professor de matemática não possui.

Em Goiás os professores ganham muito mal, tem que ter uma carga horária muito alta para conseguir manter financeiramente, uma realidade bem diferente que eu tenho hoje... então hoje você pega rede Federal que tem uma valorização profissional dos professores não só pelo salário mas o reconhecimento social também, então quando se fala em reconhecimento do professor, você não tá falando só do financeiro, mesmo que o professor ganhasse pouco, você tem profissões que a remuneração é baixa, que você tem dificuldade de mercado, por exemplo, economia... mas se você falar que é economista, a sociedade vai te ver com outro olhar. A valorização da profissão pela sociedade é outra... mesmo você tendo consciência de que o mercado não absorve todos os economistas que formam e a maioria deles não tem esse salário que tem que a sociedade. (LIMA, 2019).

Para Gatti (2014), é necessário políticas públicas que incentivem e valorize a profissão de professor, o que impacta diretamente na atratividade da profissão. A autora exemplifica a necessidade de se pensar em políticas públicas voltadas para o conjunto das licenciaturas, enfatizando o quanto é de suma relevância a valorização dos cursos que formam professores, uma vez que é preciso “uma mobilização para valorização dessa profissão – ser professor da educação básica” (GATTI, 2014, p. 35). Para que a profissão se torne minimamente atraente e não uma segunda opção de formação.

A ausência de uma política geral integradora sobre a formação a ser oferecida no conjunto das licenciaturas e de políticas de ação daí decorrentes para esses cursos, política que assuma uma mobilização para valorização dessa profissão – ser professor da educação básica –, contribui para enfraquecimento da formação inicial na graduação, no que diz respeito a seus objetivos específicos, seja por questões mercantilistas, seja por questões de desvalorização dos cursos de licenciatura e da investigação educacional, pedagógica e didática. (GATTI, 2014, p. 35 e 36).

Coadunando com a autora, Martins (2011), afirma também que esse desprestígio e desvalorização social docente não atinge apenas o Brasil, mas muitos outros países, " quando se analisa o processo e desvalorização social do magistério, compreendendo-o como um fenômeno mundial há uma série de elementos que estão deteriorando a atratividade da carreira docente.” (MARTINS, 2011, p. 129), afirmando a remuneração como um fator determinante para a escolha da profissão de professor.

Ao falarmos a respeito das possíveis adversidades oriundas do novo trabalho, professor Lima (2019), explicou que o processo de adaptação na nova instituição foi de fato

tranquila, devido a gestão democrática existente.

A adaptação do professor ao IFTO é muito tranquila porque a própria proposta da rede é uma proposta democrática, os diretores são escolhidos democraticamente pela comunidade, e isso de fato acontece e as próprias decisões do IFTO são tomadas em colegiado. Então, a adaptação dentro dos Institutos Federais são mais tranquilas para professor, porque geralmente professor vem de uma realidade que ele não tem essa voz, ele não é esse agente, ele tem que aceitar as ordens que vem de cima para baixo. Então essa adaptação é mais o sentido de buscar essa afirmação política e como eu sempre fui uma pessoa política, então pra mim foi muito tranquilo, dentro de um ambiente democrático onde eu conseguia ser ouvido e falado e não precisava ficar brigando por espaço. (LIMA, 2019).

E expõe que um dos motivos que levam docentes e não docentes a fazerem os concursos da Rede Federal é o prestígio social que a instituição possui, da qual permite a atuação tanto na educação básica quanto na educação superior, o que comportam aos docentes um *status* de professor universitário.

Assim, as narrativas docentes enriquecem a história da instituição antes ETF Palmas e agora IFTO Campus Palmas. Para tanto, os aportes teóricos assim como as significativas contribuições dos autores estudados foram de fundamental importância para a realização das análises coletadas. As histórias de vida dos professores recolhidas, se entrelaçam com suas escolhas profissionais assim como o que o fizeram tornassem professores da Rede, essas histórias entrelaçam com a história da instituição, constituindo-a.

Dentre as mais diversas memórias sobre o início da vida profissional, bem como da entrada na Escola, os professores não deixaram de expor suas dificuldades no período inicial de constituição da instituição e de início das atividades docentes, com histórias ricas e cheias de detalhes sobre a convivência amorosa entre os colegas, as reuniões realizadas com intuito não só para falar de questões de trabalho, como também de confraternizar e que segundo suas narrativas isso foi se perdendo ao longo dos anos devido ao aumento significativo de servidores e por consequente, os ambientes laborais, causando um afastamento.

A falta de estrutura foi um dos temas mais relevantes, sendo importante ressaltar que tal fato ocorreu no período inicial da constituição do Campus, o que para muitos professores, principalmente da área técnica, impactava diretamente em seu fazer docente, por não terem laboratórios (diversos), salas de reuniões, uma biblioteca adequada, internet e até mesmo uma climatização que amenizasse o calor oriundo da região.

Portanto, professores expõem em suas narrativas aos desafios encontrados em conciliar os projetos de pesquisa, extensão com a sala de aula, assim como os aspectos comuns relativos à construção do professor, em especial aqueles que não tiveram uma

formação voltada à docência. Sendo de grande relevância o prestígio, o status construído ao longo dos anos pelas ETF's, pelos CEFET's e atualmente pelos IF's que formam a Rede Tecnológica, que os professores disseram sentir por fazerem parte da instituição, mesmo aqueles que acreditam que as mudanças ocorridas com “ifetização” não foram supremamente benéficas.

6.4 O CAMPUS PALMAS: A FORMAÇÃO E O FAZER DO PROFESSOR

Nesta subseção, aborda-se o olhar, visão e as vivências dos professores e professoras presentes desde o processo transitório entre Escola Técnica Federal de Palmas e a criação do Instituto Federal do Tocantins, focalizando-se no Campus Palmas. As memórias aqui narradas, traduzem a maneira como eles enxergam a organização didática pedagógica bem como os aspectos relativos à formação continuada, na Rede Federal.

Para tanto, os aportes teóricos assim como as significativas contribuições dos autores estudados foram de fundamental importância para a realização das análises coletadas. Buscou-se através das experiências docentes em diversos momentos das suas vidas profissionais dentro da instituição, compreender, por meio das entrevistas, como os mesmos percebem organização do seu trabalho em consonância com as formações e complementações pedagógicas ofertadas ou não pela instituição

6.4.1 A indissociabilidade entre Ensino , Pesquisa e Extensão

Ao analisar as narrativas oriundas da pesquisa empírica, as falas das professoras e professores permitiu a contextura das reflexões docentes. Para tanto, buscou-se compreender como ocorreram e se estabeleceram as relações entre professor(a) e aluno(a) e professor(a) e instituição e se estas relações estão diretamente ligadas ao fazer pedagógico.

Assim, a pesquisa permitiu compreender como as formações iniciais impactaram diretamente em seu fazer pedagógico. Explorando o que eles entendem de formação assim como a importância que estas formações e complementações podem refletir no trabalho docente e logo no desempenho do aluno ao longo das transformações oriundas do processo de expansivo da Rede, em especial do IFTO, Campus Palmas.

As análises permitiram identificar que todos os professores ao longo de suas caminhadas dentro da instituição atuaram tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior, nos cursos de Médio Integrado ao Técnico, Subsequentes e Graduações. Exceto

professor Teixeira, que afirma “não entrei no subsequente não, foi a única forma de articulação que eu não dei aula até hoje,” (TEXEIRA, 2019) e professora Tamba (2020), que diz não ter atuado no Médio Integrado “Eu nunca dei aula no ensino médio, eu assim, quando professora regular. Havia assim, uma professora apresentou um atestado médico precisa se ausentar 2,3 meses no máximo que eu trabalhei no ensino médio no IFTO” (TAMBA, 2020).

E assim como descrito no PDI (2005) os primeiros cursos foram os técnicos em informática, eletrônica, eletrotécnica e edificações. Os professores foram unânimes em afirmar que trabalham em regime de dedicação exclusiva – D.E⁴⁴ no Campus Palmas, não tendo outras atividades laborais. E nos trouxeram uma informação de grande relevância, ao afirmarem que os professores que entraram antes do processo de transição, não eram chamados de Professores EBTT, como descreve professor Teixeira (2019).

Professor efetivo - DE, fui nomeado como DE, né? a gente não era professor de ensino básico técnico era professor de primeiro e segundo grau, na nossa carreira, na época o cargo era diferente depois que mudou para professor de ensino básico técnico e tecnológico, né? professor de primeiro e segundo grau, é isso que tinha no contra cheque quando eu tomei posse, ela foi mudar em 2008. (TEXEIRA, 2019).

Contudo, alguns não entraram como D.E, mas como professores 40 horas, como o caso dos professores, Barreira que explica como tornou-se D.E, “não foi, eu acho que foi logo em seguida, porque aí eu tive que deixar o CNA, apresentar um projeto, hoje em dia a gente não vê esses projetos, mas tinha que apresentar um projeto de D.E, então, foi assim.” (BARREIRA, 2019). Além da docente, os professores Hirano, Monteiro, Paiva, e Seturbal só se tornaram D.E após suas entradas na instituição. Buscou-se saber em qual em níveis e modalidade de ensino os mesmos estão atuando e qual possuem uma melhor relação com os alunos, bem como conteúdo, logo pois, de acordo com a Lei nº 12.772/2012 os professores EBTT’s atuam em ambos os níveis e modalidades de ensino Presentes nos Institutos Federais.

Nessa conjuntura, foi possível distinguir 03 tipos de atuação existentes no IFTO Campus Palmas: os professores que atuam apenas na educação básica, os que atuam apenas na educação superior e/ou pós-graduação e os docentes que atuam em ambos os níveis de ensino. Temos como representantes os professores Gori (2020), Carvalho (2019), Seturbal (2019) e Costa (2019) que atuam apenas nos cursos da Educação Básica. Professor Costa (2019), atualmente estar como Diretor Geral do *Campus*, e com o quantifico de aulas reduzidas, pela exigência do cargo de gestão, assim atua “Só no básico, no curso de mecatrônica” (COSTA, 2019).

⁴⁴ Professor DE, é servidor docente em regime de dedicação exclusiva à instituição, não podendo atuar em outra atividade remunerada como professor, em outra instituição; seja pública, privada ou confessional. Com raras exceções, previstas na Lei 12.772/2012.

Outro grupo constituído por Cavalcante (2020), Victor (2019), Barreira (2019), Monteiro (2019), Pereira (2019), Tamba (2020) e Albuquerque (2019), afirmaram estarem ministrando aulas somente no Ensino superior, especializações e até no mestrado. Professor Monteiro, explica não estar em nenhum cargo de gestão nesse momento e só em sala de aula:

Eu tô esse semestre no curso superior, sistema pra internet e tecnologia, sistemas pra internet e na pós-graduação em telemática. E no mestrado profissional em mestrado profissional em educação tecnológica. Graças a Deus não. Até semestre passado eu era coordenador da pós-graduação em telemática, eu já tive vários cargos. (MONTEIRO, 2019).

Alguns professores como Victor (2019), ministram aula na pós-graduação, mas especificamente no Mestrado profissional em Educação Profissional “Hoje eu também sou professor do mestrado em educação profissional.” (VICTOR, 2019).

Além dos professores que estão atuando apenas na educação básica ou superior, temos os professores que atuam nos dois níveis de ensino, como o caso de Lima que além de estar em sala de aula, exerce a função de Gerente de Ensino função responsável por toda organização didática pedagógica da instituição. Bem como os professores Hirano (2019), Obeso (2019), Pedroza (2020), Paiva (2020) e Sousa (2019). Pedroza (2019), explica que desde 2012, atua em ambos os níveis:

Sim, quando eu voltei do doutorado em 2012, eu já vim dando aula no superior. Em engenharia civil, elétrica, física e agora agronomia. A física é anual, na civil é periódico, todo semestre tem. Superior é em engenharia civil, engenharia agrônômica e elétrica. E ensino médio só no controle ambiental. (PEDROZA, 2020).

No intuito de compreender qual a realidade educacional dos professores em relação à sala de aula, buscou-se conhecer quais os níveis e modalidades existentes no Campus que eles possuem uma maior afinidade e bem como os aspectos que o torna mais atrativo. Sabido que as graduações iniciaram a partir de 2006, professor Hirano (2019) afirma que “a Escola Técnica, só teve curso superior em 2006, então primeiro ano foi todinho para cursos técnicos subsequentes, que é considerado nível médio. Quando veio superior, eu tava mais calejado, tava mais tranquilo já tinha maior presença de sala de aula.” (HIRANO, 2019). Essa resposta possibilitou compreender que todos os professores que iniciaram antes de 2006, ministraram aulas nos cursos subsequentes.

Através das narrativas os professores expuseram o convênio existente entre a ETF Palmas com a SEDUC Tocantins onde os professores do Estado, eram disponibilizados à ETF, para ministrar aulas no Médio Integrado, devido ao número insuficiente de docentes

para tal modalidade, como Teixeira (2019) e Gori (2020) descrevem a seguir:

[...]quando nós entramos a parte do médio integrado, ela foi desenvolvida em partes, por professores do estado, da SEDUC, aí sim, 2005, 6,7 e 8, 2008, aí a gente entrava nas lacuna, onde tinham as lacunas, porque... porque a gente também atuava no subsequente, né? e de 2005 até 2008, havia um convênio entre o estado, esse convênio depois ele foi enfraquecendo. (TEIXEIRA, 2019).

Não tinha essa perspectiva, inicialmente era somente os cursos técnicos né... e o professor Adail ... onde na época ele teve essa visão e teve essa proposta de tá trazendo o ensino médio para a antiga ETF e aí foi feita uma parceria com o Estado, onde o estado forneceu os professores do núcleo comum. Foram por uns 02, 03 anos... mas ela não foi rápida não. Alguns criticaram porque faz parte mas eu vejo que essa foi uma decisão assertiva na época da gestão e foi um ato de coragem. Porque durante um tempo, ficamos entre aspas... “refém do Estado” tanto é que chegou ao ponto do Estado retirar esses docentes e a escola ter que buscar mecanismo para fazer o concurso, substituído... para manter esse pessoal do núcleo comum, mas eu vejo que hoje... nos institutos, O Fiel da balança foi e será o ensino médio. (E foi algo que revolucionou né tanto que até hoje é visto como uma das principais funções da rede Federal ensino médio). (GORI, 2020).

Os professores expõem que a coragem da 1ª gestão em fazer um convênio com o Estado do Tocantins que permitisse a inserção do Ensino Médio Integrado, foi essencial para o desenvolvimento da instituição, bem como para a marca do Campus. Configurando-se como uma das maiores conquistas para a instituição na época, ao possibilitar o acesso aos alunos da educação básica, através do ensino médio de maneira integrada e tornar-se até os dias atuais como a maior forma de entrada não só no Campus Palmas, como nos demais *Campi* do IFTO.

Comprova-se nas narrativas docentes, uma divisão dos professores pela relação e envolvimento que eles têm, seja pelo convívio com os alunos, seja pelos conteúdos ministrados ou a junção de ambos. Os professores deixam claro suas preferências. Para Costa, Obeso (2019), Gori (2020), Monteiro (2019), Carvalho (2019), Pereira (2019) e Seturbal (2019), educação básica é onde eles conseguem ter uma melhor relação com alunos e obter um melhor retorno quanto à aprendizagem. Para o professor o que o fez entrar para a docência foi sua experiência com a educação básica, e explica a necessidade de os professores entenderem que devem estar disponíveis para todas as modalidades existentes nos Institutos, independente se possuem doutorado ou não, assim o mesmo expõe que:

É bem diferente você ver um professor, principalmente da área técnica, dizer que gosta da docência e o que levou a sala de aula foi a educação básica né... que assim, um dos propósitos da pesquisa também é analisar que tem professores que acreditam que não tem que dar aula para educação básica...que aqui eles são professores, ainda mais quando tem doutorado e tudo mais e acham que tem que ser professores universitários, e aí não entende que no IFTO é o professor que dá aula para uma formação integral, para tudo né. (COSTA, 2019).

Para professor o Gori (2020) o Ensino Médio é uma possibilidade de ensinar de maneira integral aos alunos que estão desejosos por conhecimento:

Ensino médio, eu percebo que os alunos apesar de estar no momento da idade mais de descobertas, de certa forma são mais agitados... mas por outro lado também eles são mais interessados em aprender. Então a gente consegue ter uma interação melhor e consegue que eles se envolvam com as aulas. Eu gosto muito de lecionar para ensino médio, tem alguns obstáculos... mas eu gosto muito de ensino médio... é preciso controla-los mas é muito bom. (GORI, 2020).

Nessa mesma perspectiva, professor Obeso, fala sobre o PROEJA e com as experiências dos discentes:

Então quando começou o curso proeja aqui, eu fiz especialização, queria me preparar pra atender os meninos, então proeja pra mim foi fantástico, gostei demais, muito mesmo, ele carrega uma experiência, um conhecimento de vida. No proeja, no ensino médio e no subsequente eu diria, que são as pessoas que eu mais me identifico. (OBESO, 2019).

Em relação ao ensino superior, temos os professores Pedroza (2020), Victor (2019), Barreira (2019), Souza (2019), Paiva (2020), Tamba (2020) e Albuquerque (2019) que afirmam que entre as diversas possibilidades dentro dos Institutos, os mesmos se identificam com o nível superior e suas vertentes, e falam das dificuldades que tiveram em lidar em especial com o médio integrado expondo que:

Quando só tínhamos o técnico, só conhecíamos aquele tipo de aluno, que é o subsequente, aquele que já tinha terminado o terceiro ano e vem para fazer o técnico. Eu tive muito tempo no Médio Integrado, eu achei o médio integrado mais trabalhoso. Não é que é mais difícil, é mais trabalhoso. E eu não gostaria mais de voltar para o ensino médio, por conta da interferência dos pais, que me cansou. Essa interferência negativa dos pais, foi fundamental para a minha decisão de dizer que se houvesse possibilidade de ficar só com o superior, eu ficaria. Mas eu já estive em todas as modalidades e posso voltar a qualquer momento. Acho um público difícil, mas a gente trabalha. (CAVALCANTE, 2020).

Para Pedroza (2020), a praticidade das disciplinas ministradas no Ensino Superior é a principal característica que o fazem gostar mais de ministrar aulas no superior ao invés da educação básica.

No superior eu tenho maior facilidade, porque minhas disciplinas no superior são práticas, então eles gostam porque é no laboratório e tudo mais... e eu venho orientando muitos alunos de TCC. Dificuldade no superior praticamente zero. Com relação ao superior, também são disciplinas práticas que eu leciono, mas tenho dificuldade em relação a infantilidade própria da idade deles... é o domínio de sala. O tamanho da turma, como são grandes, tenho que ficar dividindo a turma, não tem espaço para todo mundo. Tenho facilidade com o superior, principalmente com

engenharia civil. (PEDROZA, 2020).

Além dos dois grupos citados, temos um terceiro, formado por professores que se identificam com ambas as modalidades e acreditam que cada uma tem sua adversidade bem como seus benefícios e que há variações:

Olha isso vai muito do momento... Às vezes você pega uma turma de ensino superior em que ela não dá a resposta você gostaria que ela desse, e as vezes você pega uma turma de Ensino Médio, Ensino básico que não dá essa resposta... então depende muito do momento, da turma, da sinergia que existe... tem turma que eles são mais tradicional, então espera-se que você tem aquela aula mais tradicional e tem turma que espera que o prof seja mais próximo, que tem mais autonomia, tem turma que consegue... então essa questão é muito relativa ao momento, a situação... e o professor tem que ter essa facilidade de adaptação a turma... não é querer que a turma se adapte a ele, o professor tem que pensar nessa flexibilidade. (LIMA, 2019).

Assim, Teixeira (2019), Hirano (2019) e Lima afirmam que as relações estabelecidas variam de turma para turma e que cabe ao professor adaptar-se à cada uma:

Então, dentro da própria sala de aula tem alunos diferentes...alunos têm necessidades diferentes, tem níveis de aprendizagem diferente, por isso que você tem que ter... não dá pra querer que todas as turmas do Ensino Médio e do ensino superior tenham a mesma característica e não tem! a gente tem turma que tem uma maturidade maior, que consegue assimilar melhor, que consegue entender o processo de aprendizagem e ver eles como responsáveis por isso, tem turma que não... que acha que o professor responsável por tudo, aí ele sai mal numa prova e acha que é responsabilidade do professor. Então no ensino superior você tem características diferentes, os alunos são mais maduros e você consegue trabalhar isso de uma forma diferente. Você tem que entender que esse processo é adaptativo...você tem que se adaptar a turma, ver a realidade da turma...tem que ter flexibilidade. Então para o ensino básico, tem essa exigência, eu preciso ser um professor mais flexível, mais adaptável. Para o ensino superior eu consigo ter uma rigidez maior com a minha metodologia e com o plano que eu estabeleci, então tem que ter essa visão como professor. (LIMA, 2019)

Perante as narrativas, Brito e Caldas (2016), nos traz a seguinte análise: que ainda não uma identidade concreta dos professores que atuam nos Institutos quanto à suas carreiras e atuações, logo existe uma divergência entre nem ser escola regular e nem universidade, transitando entre ambos os mundos, o que nas perspectivas dos autores causa certa estranheza e por isso criou-se a carreira EBTT.

De tal forma, afirmam que há uma dualidade e até mesmo impasse quanto a carreira e atuação do professor da Rede Federal Tecnológica, que deve estar disponível a atuar na educação básica, técnica, e tecnológica, o que os diferencia do Magistério Superior, (os professores que atuam nas Universidades) e que de acordo com os mesmos impactam diretamente na questão da identidade profissional “O impasse maior é que na carreira de magistério do EBTT, o profissional atua desde a Educação Básica, passando pelo Ensino

Técnico e, abrangendo até o Ensino Superior Tecnológico e de Licenciaturas e, por isso, há muitos pontos de discussões” (BRITO.; CALDAS, p. 87, 2016).

Para tanto é necessário que professor que adentre os Institutos Federais tenha ciência que deverão atuar em todos os níveis e modalidades existentes na instituição e que para tanto, é de suma importância estar preparado para dar aulas tanto para Ensino Médio quanto para a Pós-graduação. Nessa perspectiva os autores enfatizam que à necessidade de se ter uma formação específica aos docentes que atuam nos respectivos IF's “assim, a ausência de formação específica para os professores das instituições federais de ensino que atuavam na educação profissional contribuiu para a crise de identidade que assolava esta categoria docente.” (CALDAS; BRITO, p. 91, 2016). Mas que ao longo dos anos vêm se criando gradativamente uma identidade do professor EBTT.

Outro fato de grande relevância estar nas questões relativas à caracterização dos tipos de professores que foram entrevistados, assim procurou-se identificar os perfis de pesquisador, professores com perfil extensionista ou professores com perfil somente de sala de aula, que não se gostam ou não se identificam com a extensão ou pesquisa. Onde todos discorreram da importância do tripé educacional: docência, pesquisa e extensão, que de acordo com Costa (2019) tem grande relevância tanto para os professores quanto o desenvolvimento dos alunos “eu sei que tudo isso tem relação, é o tripé, né... ele além de fazer com que o aluno busque esse conhecimento científico, ele estimula a estudar mais, e aí ele tem esse incentivo, isso é primordial para esses alunos.” (COSTA, 2019). Dando sua contribuição professor Carvalho (2019) fala das suas experiências de extensão como gestão, no período que exercia a função de Diretor Geral, enfatizando a importância da pesquisa e extensão para o crescimento institucional.

Aqui os cursos de extensão começaram quando tínhamos muito tempo ocioso e eu pedi para os professores darem aula em curso PROTÉCNICO (2003 a 2005). Eu tive dificuldade, teve professor que não queria dar aula nesse curso por dizer que não era coisa da escola. Hoje mais recente temos cursos de instalações elétricas residenciais, comandos elétricos, PSIDI. Demos um curso de capacitação de 200 horas chamado CEUTINS. Formamos 200 pessoas. (CARVALHO, 2019).

Assim no perfil de pesquisadores, temos os professores Pedroza (2020), Victor (2019), Costa (2019), Hirano, Monteiro e Sousa, que afirmam que a tanto a pesquisa, quanto a extensão fazem e deve fazer parte do cotidiano laboral docente. Monteiro (2019) fala da sua relação com a pesquisa e diz que foi um dos percursos da iniciação científica dentro do Campus.

Ah sim, sempre. Desde 2003, que eu faço. A primeira coisa que eu fiz quando cheguei aqui foi abrir um grupo de pesquisa, quando não tinha nada de pesquisa, ninguém tinha absolutamente, não tinha regulamento. Em 2003 eu abri um grupo de pesquisa que chamava GERIS, que era grupo de ensino em redes e sistema distribuídos. (MONTEIRO, 2019).

Professor Sousa (2019) também fala da sua participação em grupos de pesquisa, mas que não tem desenvolvimento de atividades extensionistas:

Não, extensão... assim, atividades culturais não sei se entra como atividades de extensão. já fiz um monte de coisa aqui na instituição, além de dar aula. Participo de grupo de pesquisa, o G-REDES, pesquisa na área de redes, estou desde 2010, é só entre uma parte dos professores de informática, ele não é extensão, só pesquisa. (SOUSA, 2019).

No perfil extensionista temos professores como Paiva que afirma que foi o gosto pela extensão, pela pesquisa ainda na graduação o que o levaram ser professor “eu não pensava em seguir carreira docente, essa área de pesquisa me convidou né, como a pesquisa, ensino e extensão elas caminham juntos, né?! Tanto na universidade como no instituto, eu acho então que foi uma consequência, natural.” E diz ainda que anda afastado da pesquisa e extensão, mas que: “eu trabalho muito pouco nessa área, mas apareceu, a proposta para o curso FIC que é um projeto de extensão, na área de sistemas de energia fotovoltaica, instaladores de painéis solares. E pesquisa, já orientei vários grupos de iniciação científica.” (PAIVA, 2019).

Já professora Seturbal (2019) fala claramente da sua relação com a pesquisa e extensão e da importância que possui para a comunidade que recebe o conhecimento acadêmico através dos projetos, assim como os alunos e traz-nos a diferenciação entre as pesquisas e extensão desenvolvidas nas universidades e as desenvolvidas nos Institutos Federais.

A gente trabalha com eles na transferência de tecnologia, os alunos vão à campo, vão nas comunidades e eles ministram as capacitações porque eles têm ganhar desenvoltura e confiança, é um conhecimento que eles vão saber onde é que vai ser aplicado. Os alunos vão nas comunidades, interagem com as comunidades indígenas, para eles é uma experiência, é uma prática que eles não fazem aqui na sala de aula. O IF é diferente da universidade, a universidade faz a pesquisa básica, o IF tem que resolver problemas da sociedade. (SETURBAL, 2019).

E fala dos projetos sobre apicultura com os ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, que desenvolve desde o ano de 2009 e das dificuldades de angariar recursos para desenvolvimento de projetos de extensão.

Eu trabalho com a parte de pesca, com os pescadores, diagnóstico de pesca e com comunidades tradicionais: pescador, índios os karajá, Xambioá e xerente. Eu sou mais de pesquisa aplicada e extensão do que a básica, não trabalho com pesquisa básica. O projeto se chama Núcleo de Pesquisa Aplicada a Pesca e Apicultura, é NUPA. Foi um projeto criado pela CETEC em 2009 para fortalecer as comunidades pesqueiras e agricultores familiares, na piscicultura, fazer um manejo de pesca, fazer uma mudança nos estoques pesqueiros, no começo tinha recurso, mas hoje não tem mais. Assim, agora tá difícil para captar recurso. Estou nele desde 2009. (SETURBAL, 2019).

Destarte, o último grupo é formado por aqueles que não se veem como professores pesquisadores e extensionistas e sentem-se bem atuando em atividades que envolvam a docência. Professor Pereira fala que desde quando entrou na instituição esteve envolvido na gestão e por isso seu tempo era reduzido à sala de aula e a Pró Reitoria que por sinal era a de Extensão. “Fui pró-reitor de extensão. De 2012 a 2016.” E completa dizendo que “eu já desenvolvi atividades de extensão, mas agora estou só me capacitando”. (PEREIRA, 2019). Já para professor Lima, a extensão e pesquisa não é sua atividade primeira ou preferência e não se sente com perfil como afirma “Não é meu perfil trabalhar com pesquisa e extensão.”

Pesquisa, já desenvolvi algumas pesquisas... mas não é meu perfil... eu sou professor de sala de aula. Por isso que eu escolhi uma disciplina mais técnica. Como o que eu ensino de formação do ensino médio ou ensino superior é um conteúdo que ele é base para outras disciplinas. Então eu deixo essa parte de pesquisa para quem realmente é da área, para as disciplinas mais técnicas. Se eu desse aula na licenciatura de matemática aí eu me sentiria mais obrigado a desenvolver pesquisa. (LIMA, 2019).

De tal modo, as narrativas trazidas pelos professores, permitem-nos verificar que dentro da instituição há a existência do tripé: docência, pesquisa e extensão, mas que de maneira geral não uma relação entre as mesmas. Professor Pereira, afirma que a tríplice é “capenga, a única coisa que você é obrigado a trabalhar aqui é trabalhar com área... se você tem muita carga horaria, não vai ter tempo de fazer pesquisa e extensão. Então, ele acaba sendo opcional. Eu acho que o papel do curso é mais extensão”.

A fala do professor possibilita-nos entender, que a extensão existente no *Campus* é mínima e que a maioria das pesquisas desenvolvidas pelos professores são oriundas dos projetos de mestrado e doutorado. E de maneira geral, as maiorias dos docentes não se identificam com a tríplice extremamente necessária ao trabalho do professor como para o desenvolvimento do alunado, e se veem como professores, extensionistas, professores pesquisadores ou professores que gostam apenas do ensino.

De encontro ao mencionado pelos docentes, Severino (2018) fala da importância da tríade, não só para os professores, mas especialmente para alunos, a partir de processos

metodológicos que possibilitem um equilíbrio interativo entre os mesmos e que os discentes consigam aprender através dos mesmos em uma formação completa que resultam no conhecimento científico e não empírico. Afirmando que:

Sendo o conhecimento uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática. Só se aprende fazendo, pode-se afirmar, parafraseando-se Dewey. No caso, isso quer dizer que não basta dar aulas expositivas autocentradas sobre os diferentes tópicos do conteúdo das várias abordagens. Portanto, impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando. Daí a relevância dos exercícios práticos, com destaque para a Iniciação Científica e para o Trabalho de Conclusão de Curso, pelo que essas duas modalidades envolvem de atuação concreta de investigação. Mas todas as aulas, toda nossa Pedagogia precisa adotar estratégias de exercício investigativo. (SEVERINO, 2018, p. 128)

E que é papel do professor possibilitar a indissociação dessa tríade. Entendendo que tanto a pesquisa quanto a extensão devem ser vistas como uma maneira de aprendizagem assim como o ensino. E que todo esse processo resulta no conhecimento.

6.4.2 Concepções sobre seu processo formativo

A partir dos relatos dos entrevistados, procurou-se saber a relação que os professores possuem com suas formações continuadas, assim como se há uma existência de oferta destas formações pedagógicas promovida pela Instituição. Para tanto, viu-se à necessidade de entendermos às percepções de formação pedagógica e formação continuada que os mesmos detêm.

Professores como Pereira (2019), Teixeira (2019), Tamba (2020), afirmam que não tiveram formações pedagógicas e ou formações continuadas realizadas pela instituição. Quando perguntados acerca das semanas pedagógicas realizadas semestralmente, afirmam não as considerar como uma formação continuada. Mas acreditam que as especializações, mestrados e doutorados podem ser considerados como tal. Fazendo um contraponto com as narrativas das pedagogas, que foram unânimes em dizer que não uma adesão geral dos docentes para participarem dos eventos pedagógicos ofertados pela instituição, desde quando era ETF Palmas, assim como formação continuada não deve ser considerada apenas como uma semana pedagógica, pois vai muito além, devendo ser entendida como um processo, um planejamento contínuo de aperfeiçoamento dos saberes e técnicas de aprendizagem que são primordiais ao fazer docente.

Professor Pereira, diz nunca ter feito nenhuma formação pedagógica e que tinha certa

resistência, por não ver necessidade e não as achar necessárias devido à forma que elas são ofertadas.

Na minha opinião não! Agora, seria bom fazer uma capacitação a nível *latu sensu*. Agora se você fizer uma capacitação de uma semana, de 20 horas, de 8 horas, eu acho que caberia. Acontece no IFTO, mas em forma de palestras e eu acho uma chatice. Eu acho que deveria ser feito em forma de curso, e para a escola fazer isso ela teria que ter mecanismo para obrigar. (PEREIRA, 2019).

Para aprender a dar aula, eles tentaram fazer algo a respeito, mas eu fui resistente, não queria fazer. Eu não vi muita serventia dentro desse processo. Tem a semana pedagógica, mas são palestras chatas, pra mim não conta. Eu poderia fazer um curso rápido, mas não em nível de especialização, pra mim nível de especialização não conta. (PEREIRA, 2019).

Professor Teixeira, fala que teve a oportunidade de realizar inúmeras formações ao longo da sua carreira, principalmente em Minas Gerais, onde atuou durante anos. “Demais, Minas investia pesado nesse ponto aí, institucionalmente falando, eu sou oriundo do PROCAD, que era a formação contínua de gestão escolar, a gente tinha modulação, a gente tinha formação e a formação implicava realmente em revista teórica, estudo de caso.” (TEIXEIRA, 2019). E diz ter uma duabilidade em relação a oportunizar que os servidores, em especial os professores sejam liberados para fazerem mestrados e doutorados.

Complicado essa pergunta, né? porque ela oportunizando? está! tá tendo efetividade para você ser avaliado?... (não tem um feedback) é, entendeu? eu vejo que ela oportuniza, oportuniza, mas falta o depois, que efetividade? que Impacto está tendo? Aumentou a titularidade, bacana, agora no fazer pedagógico, no lugar que a pessoa trabalha, técnico administrativo como é liberado, está sendo impactado? não sei a efetividade ela é assim, olha, qual que é a resposta para isso, eu vejo como oportunidade? sim, efetividade que é questionável, no meu ponto de vista, né? (TEIXEIRA, 2019).

E traz um extenso relato de que no IFTO não há uma política de formação continuada atualmente e fala da sua experiência enquanto parte diretiva.

Então, assim, é uma coisa que eu sinto falta, institucionalmente, eu sinto falta, aqui não tem uma política de formação continuada, ela parte mais do... do indivíduo, em participar, do que é, de fato, enquanto gestão pública, não existe, tinha, por exemplo, quando eu estava na coordenação, teve, do médio integrado, quando eu estava na função de coordenador, né? a gente fazia essa reunião de currículo integrado, então, assim, principalmente com os professores da Seduc, né? eram os professores da SEDUC e os professores da área técnica, então, uma vez por mês, na escola técnica, quando eu estava na coordenação, quando eu estava com a Batuta na mão, né? então, assim, né? uma vez por mês, nos reunimos, no sábado, estudava um pouco desses referenciais teóricos, né? todas as pessoas que estavam atuando no médio integrado, então, estudava o referencial teórico e discutia um plano de ação pedagógica, e era tipo assim, o que determinado conteúdo poderia minimamente integrar com a formação geral e a formação profissional? então, a gente tinha essa questão e aí, né? isso a gente definiu chamados projetos integradores, que, ao final do ano, deveriam culminar, por exemplo, na semana de ciências e Tecnologia e isso

foi em 2005, 2006, 2007. 2008 já arreventou, 2008 a gente já não conseguiu mais fazer, aí eu não estava mais na equipe diretiva, não sei o que aconteceu, daí depois eu fui para sala de aula mesmo. (TEIXEIRA, 2019).

E não consideras as ações realizadas pelo IFTO Campus Palmas como formações continuadas e formações pedagógicas em âmbito institucional e faz duras críticas a equipe pedagógica do Campus. E fala que a atual situação, é desmotivante para ele enquanto professor formador.

Não, não a semana acadêmica para mim, eu não vejo muita efetividade. Ela poderia ser melhor aproveitada, às vezes, em encontro os pedagógicos, né? de fato, ela poderia ser melhor aproveitada, é... casos concretos, né? Você tem todo um trabalho realizado no ano, por exemplo, 2019 nós tivemos um trabalho realizado esse ano, aí equipe pedagógica faria o que? então, vamos ver onde está os gargalos, nossos problemas, com base nesses problemas, viessem não para palestrar, mas para realizar, por exemplo, oficinas pedagógicas, entendeu? então, oficinas pedagógicas que falasse assim, não, olha, a gente tá fazendo isso aqui com vocês, professores, porque nós enfrentamos um problema passado e a gente quer que ,a partir desse ano, (ele seja solucionado) é, e... às vezes, nem é na semana acadêmica, eu acho que isso poderia ser feito durante o processo mesmo, não esperar passar o ano de 2019, foi detectar um problema aquelas, duas horas de reunião que a gente tem que frequentar por semana, às 2 horas reunião semanal que ta dentro da nossa carga horária de trabalho ali já fosse oportunizado, se o professor não for ,o técnico não for, tranquilo, é uma opção ,né? então, o problema de ponto, vamos pensar assim, né? por exemplo, eu faço, eu fiz o meu plano de ensino, nunca fui chamado, de 2008 pra cá por um pedagogo para conversar sobre o plano, não sei o quê (sei lá fazer qualquer coisa)eu tô pensando isso e eu porque você tá gravando Não, eu disse, Vou colocar uma receita de bolo na metodologia lá (inaudível) para ver se eu sou chamado pelo menos atenção, é ,porque fica assim [...] meu sonho é ser chamado para conversar sobre o que o planejei, o que eu executei a (?) o que não acontece, de 2008 para cá... isso é desmotivante, por que você vai fazer o papel para quê? (TEIXEIRA, 2019).

E complementa dizendo que as poucas reuniões existentes estão sendo usadas para questões de cunho administrativas e não pedagógicas.

Não, elas não acontecem e quando acontece a grande maioria da reunião ela é burocrática, ela é para falar de informes Gerais, Inclusive a última fala que eu falei na última reunião que teve é que se fosse para informe Gerais, era só me mandar por email, força de trabalho, entendeu? te chamar para uma reunião, massa crítica, para falar o seguinte, vamos ter um negócio que vai acontecer, vai acontecer isso, entendeu? isso é para mim é um desperdício, você tá lá E poderia para eu, aproveitar para fazer tantas coisas na área pedagógica e daí a falta começa conforme Gerais. Daí eu levantei pode inverter a pauta que é esse aqui é para mim o mais interessante, que a discussão da pauta pedagógica, que acho que é para isso que a gente tá aqui, e esses informes você manda por e-mail gente, que cansativo! Uma reunião para passar coisas que poderia ser passado por e-mail, entendeu? (TEIXEIRA, 2019).

De tal modo como Teixeira (2019), Tamba (2020) relata que sua longa experiência em dois Campus do IFTO possibilitou participar de formações e ver que ao longo dos anos as formações dentro da instituição diminuiram, informando-nos a seguinte narrativa:

Não tá não, teve já em alguns momentos que nós tivemos, por exemplo, eu lembro que a Escola Agrotécnica contratou uma empresa lá de São Paulo pra vim trabalhar com a gente, essas atribuições da docência, avaliação é planejamento. Nós tivemos de fato, consultoria assim, mas hoje atualmente não tem não. (TAMBA, 2020).

Para professor Pereira (2019), ele não ver a necessidade das formações pedagógicas, bem como a semana pedagógica ou jornada pedagógica, diz que as mesmas deveriam ser feitas como cursos. E que deveria para ele, existir uma obrigatoriedade por parte da instituição, para que os docentes participassem.

Na minha opinião não. Agora, seria bom fazer uma capacitação a nível *latu sensu*. Agora se você fizer uma capacitação de uma semana, de 20 horas, de 8 horas, eu acho que caberia. Acontece no IFTO, mas em forma de palestras e eu acho uma chatice. Eu acho que deveria ser feito em forma de curso, e para a escola fazer isso ela teria que ter mecanismo para obrigar. (PEREIRA, 2019).

E aponta que a única forma de existir complementações é possibilitar a liberação do professor, para realiza-las, “Sim, a única forma é permitir que você saia para especializações a nível *estrito e latu sensu*”. (PEREIRA, 2019).

Acerca de formação continuada, Tamba (2020) e Pereira (2019), explanam suas concepções, bem como sua importância para o trabalho docente e desenvolvimento dos alunos. Tamba (2020) fala que pouco investimento na formação do professor, já Pereira refere-se principalmente na área técnica e dar suas contribuições de como as mesmas poderiam ocorrer, para chamar a atenção dos professores que segundo o mesmo, não participam.

É porque professor sempre vai ser uma formação continuada, não tem como você dizer ah eu sou professora e eu sei tudo, não. Nós temos alguns processos muito difíceis na docência e uma das que eu considero mais difícil é a avaliação, então discutir sobre avaliação, sobre como você individual se sente no poder de avaliar, avaliar outros profissionais assim também, é muito difícil, eu acho que precisa investir mais nessa questão porque assim, a gente acha que sabe tudo mas de repente se depara com situações em que tá sempre aprendendo né, então aprender... eu tive algumas experiência de colegas profissionais, por exemplo, quando eu fazia faculdade eu fui colega de um juiz, fui colega de um padre. Então como ela é continua é importante sim. (TAMBA, 2020).

Na minha área técnica acho que é interessante e deve-se fazer, com cursos rápidos. A forma de *estrito sensu* que o governo faz, não se aplica para nós. Agora com relação à formação docente, em relação as técnicas de dar aula, eu acho que isso deve ser constante na instituição, mas eu acho que no formato de palestra não funciona, a maioria não vai incluindo eu. Deveria criar-se um mecanismo de uma semana, por exemplo, com técnicas de metodologias de aulas. É sim, acho que deveria criar um mecanismo para forçar os professores a participarem e também mudar a metodologia de como é feita, em forma de palestras não se aplica mais. (PEREIRA, 2019).

Teixeira (2019) possui muito conhecimento acerca do que caracteriza formação

continuada e afirma que a mesma é todo o processo que reflete a prática do professor e que este sempre em formação, embasando-se em Nóvoa.

Olha, a concepção que eu tenho é baseada em Nóvoa, ele fala que formação continuada, ela parte de um processo reflexivo do próprio docente, referente a sua prática, então, o que que eu faço? Eu sempre faço um balanço, contínuo, eu fiz uma atividade, eu paro um momento para que o estudante faça as impressões deles, né? Eu também faço as minhas impressões, e... sou muito crítico com os resultados que eu tenho, por exemplo, no processo avaliativo, e a partir dele eu busco referencial para mudar a metodologia, eu comecei a trabalhar com ensino híbrido, sem a ideia de, por exemplo, “ah, vou aplicar Freire, vou aplicar isso, vou aplicar aquilo” Porque antes ,eu fazia muito, sim, esse ano eu vou trabalhar uma concepção, né? freiriana, esse ano, não, agora eu vou pegar o outro teórico. Hoje eu trabalho numa formação mais liga e muito ligada a metodologia Ativas, então, assim, hoje, eu tô trabalhando numa ideia de que o estudante precisa ser protagonista no processo. (TEIXEIRA, 2019).

Tamba (2020) discursa sobre a importância das formações para docentes para o desenvolvimento do professor (a), mas diz que é necessário existir uma inovação, uma mudança na forma como elas ocorre, e as ver mais para um auxílio em seu planejamento e expõe está cansada de participar e diz que vai pela convivência entre seus pares.

Então é importante essa semana pedagógica pra isso, chegou agora você vai pensar, você vai planejar. Tentar, criar é importante a semana pedagógica aí, mas acho que talvez eu esteja tão, é porque assim, eu tenho hábito, não sei se é errado, mas se tá dando certo eu acho que não é, eu não gosto de repetir aula, então muitas vezes eu penso numa aula quando é assim de madrugada, me desperta como se fosse uma criação [...] Assim, eu acho, eu tô cansada sabe. Acho que se repete muito o mesmo processo, talvez eu não saiba dizer. É tudo tão..., muito acho que previsível talvez, tira a gente do.... é eu acho, tinha que fazer nem que seja cambalhota, alguma coisa diferente sabe, é tanto eu com 27 anos eu já tô , não é que eu ache que eu não vou aprender, é porque assim, sabe do que eu tiro proveito éé, o proveito que eu tenho é conversar e ter contato com os colegas, saber deles, da vida deles, de ter aquele momento. (TAMBA, 2019).

De acordo com Nóvoa, (1992), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores” e para tanto é necessário que se deem ferramentas e possibilidades de acesso a estas formações por parte da instituição, e que os professores as vejam como primordial para o desenvolvimento dos seus trabalhos como professores. De tal modo, Severino (2018) complementa dizendo que a formação do professor deve ser contínua e que ela possibilite ao aluno uma construção de conhecimento capaz de fazê-lo transformar sua realidade, em outras palavras, a formação para os autores não é necessária apenas para seus currículos, mas para o processo de ensino e aprendizagem estabelecidos entre os professores e alunos. Assim, as trocas de experiências, conhecimentos e saberes entre os pares são essenciais para a formação continuada.

Tendo como embasamento Severino (2018), que afirma que o profissional que trabalha com o conhecimento, ou seja, o professor, deve estar em permanente processo de estudo, ao dizer que o conhecimento é uma atividade de cunho histórico, e que por isso é contínuo e o mínimo que o professor tem que fazer e é exigido “é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências . (SEVERINO, 2018, p.13). Semelhantemente ao trazido, tendo o aporte teórico acerca da formação é notário a necessidade do profissional da educação, em especial o docente estar em constante aperfeiçoamento. E a princípio que seja entendido o que de fato é uma formação continuada, e formação pedagógico e a real importância desse processo formativo para o desenvolvimento do professor de forma integral.

Para os professores Albuquerque (2019), Cavalcante (2020), Costa (2019), Lima(2019), Victor (2019) a instituição possibilita acesso para os docentes à formações continuadas através de palestras, formações pedagógicas, complementações e até mesmo ao possibilitar a liberação aos servidores para realização de pós-graduações stricto sensu. E muitos afirmam nunca terem feito.

Professores como Cavalcante (2020), afirmam que há também uma falta de interesse por parte dos professores para realizar as formações que não há impacto financeiro como acontece com os mestrados e doutorados. E que a mesma também nunca realizou. “Então, é isso que eu disse a você a partir de julho já era para ter o tá funcionando a formação pedagógica para todos os interessados. Tem esse curso de metodologias ativas direto.” (CAVALCANTE, 2020). Professor Victor (2019), considera que as pós-graduações uma forma de formação continuada. E que há por parte da instituição uma preocupação que os docentes e demais servidores realizem-na ainda faz uma dura crítica acerca da busca da formação por questões financeiras, assim como outros professores também fizeram e não segundo ele, desenvolver um melhor trabalho em sala de aula.

Sim... para os professores da Rede, principalmente. Nós observamos que a maioria do grupo, eles não são formados de fato para serem professores e sim profissionais, que fizeram cursos de bacharelado. Sem a base pedagógica para dar aula. Aliado a formação pedagógica, uma formação dentro da área do trabalho. Nossa corrida em relação à capacitação tenho observado de maneira geral, do nosso Instituto, a capacitação é meramente uma capacitação financeira, nós nos capacitamos para poder receber mais não para poder desenvolver um melhor trabalho. Mas isso acontece, inclusive quando os profissionais se capacitam fora da sua área de formação. (VICTOR, 2019).

Costa (2019) a têm a seguinte concepção de formação continuada e dar sua visão também como gestor institucional, ponderando da importância das mesmas para a formação docente de forma continuada.

É justamente essa capacitação na área pedagógica, isso para qualquer professor de qualquer área é primordial, e acho que é isso que realmente está faltando. Como diretor nessa mesma linha, a gente tem que proporcionar aos nossos professores essas capacitações. Tanto é que temos que ter planejamento. Esse curso, foi em cima de um planejamento que a gente já tinha feito. (COSTA, 2019).

Cavalcante (2020), disse nunca ter feito formações pedagógicas e não demonstra ter grande conhecimento sobre formações pedagógicas e explica sua vontade de realiza-las e chega a confundir com o curso de Pedagogia “Não, nunca fiz esse negócio de pedagogia, t não tenho muita vontade.”, para a docente, não um interesse por sua parte em realizar formações pedagógicas, mas diz sentir falta de capacitações da área técnica. Além de acreditar que há uma separação nas capacitações entre parte pedagógica e parte técnica. “Nós da área técnica sentimos falta de investimentos na área técnica, da atuação, porque a parte pedagógica temos aí disponível, cursos de metodologias ativas, as vezes falta mesmo é interesse dos professores de buscar...” (Cavalcante, 2020). A narrativa da depoente nos traz uma visão de que para a mesma formação pedagógica é diferente de formação técnica e que por isso não vê uma necessidade de realiza-la.

Professor Costa (2019), disse que não havia realizado, mas que agora estar inserido em uma especialização especialmente para os professores da área técnica que não possuem formação pedagógica “E aí agora está tendo os cursos de complementação pedagógica para bacharéis não licenciados que por obrigação, a gente tem que fazer. Foi por isso que a gente quis lançar.” Mas diz que a instituição sempre as ofertou e que teve o apoio institucional para realizar seu doutorado e que teve liberação de 02 anos e no último ano recebeu bolsa, como descrito a seguir:

Sim, sempre teve, na época que foi, já foi feito inclusive a transformação de Escola Técnica para Instituto, foi feito justamente a especialização em Proeja, foi ofertado aqui, já pensando nisso, para que os professores, principalmente os que tivessem só a área técnica, por exemplo, pudessem ter essa capacitação. E aí na época a gente também conseguiu um Minter na área de linguística onde os professores também se capacitaram no mestrado. Minter é mestrado interinstitucional que é ofertado pela instituição. (COSTA, 2019).

Sim, a gente conseguiu um convênio com a Universidade Federal da Paraíba, em Campina Grande de um DINTER, que o doutorado interinstitucional em engenharia elétrica. Na Universidade Federal da Campina Grande – UFCG. Eu estava perto de voltar que começou a ofertar as bolsas, aí eu consegui, fiquei um ano de bolsa, fiquei dois anos afastado. (COSTA, 2019).

A narrativa do professor Costa (2019), nos traz uma nova informação: que a instituição oferta uma especialização voltada aos docentes com intuito de reparar a não formação pedagógica dos professores bacharéis. Nessa mesma conjuntura professor Albuquerque (2019) afirma que desde o início da instituição foram ofertados cursos, bem como especializações “Sim, já apareceu muitos cursos aqui de pós graduação, tanto ministrados por ela né, Latu Sensu, como também a questão da parceria com outras instituições para ministrar mestrado aqui, e também tem a questão de liberar os professores para fazerem mestrado fora.” Albuquerque (2019). Para Victor (2019) também, o Campus sempre ofertou, formações e complementações pedagógicas, bem como semanas pedagógicas oferecidas pelos setores pedagógicos, mas, contudo, não há uma participação efetiva por parte dos docentes.

Se nós dissemos que não faz nós vamos pecar porque em alguns momentos, principalmente das semanas pedagógicas que existem no instituto, existe certa oferta de formação pedagógica que nem sempre existe participação dos docentes e principalmente dos que mais necessitam dessa capacitação. Então, nós não podemos dizer que ela não acontece, nós podemos dizer que ela não acontece de uma forma que contemple, principalmente, aqueles que mais necessitam dessa capacitação. (VICTOR, 2019).

Professor Albuquerque, diz que a instituição realiza, mas que não fez e que nunca sentiu necessidade de fazê-las. “Não, nenhuma, não realizei. Sim, ela disponibilizou, teve formação do PROEJA e agora teve uma formação pedagógica para professores daqui. eu até tive oportunidade de me inscrever, mas acho que no momento eu não vi necessidade para isso. (ALBUQUERQUE, 2019).

Lima (2019), afirma também que a instituição as oferta, e permite aos servidores a possibilidade de participarem de eventos científicos em geral, mas diz que desde o processo de corte financeiro nas instituições federais, a possibilidade de um número significativo de professores participarem de eventos estão reduzidos, tendo que priorizar outras áreas dentro da instituição, como por exemplos os auxílios/bolsas permanência dos alunos.⁴⁵

No Campus Palmas, todo início de semestre tem e a gente chama de jornada pedagógica né...os outros *Campus* também tem, isso é uma política Nossa. E aí já oferece oficinas, apesar da baixa adesão, os professores que estiveram presentes e aderiram, vão passar aos outros, então isso ta sendo ofertado pelo Instituto Federal.

⁴⁵ O Programa de Bolsa Permanência (PBP) é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes indígenas e quilombolas matriculados em instituições federais de ensino superior, com o objetivo de minimizar as desigualdades regionais e democratizar o acesso à graduação. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Fonte: <http://www.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proae/assistencia-estudantil/bolsa-permanencia>

Além dessa jornada, tem alguns cursos que eles possam estar fazendo via moodle ou tem alguma capacitação que o professor vá para outro local específico para uma área, sempre tem né...? esse ano já tá complicado pois não temos dinheiro para isso. Então os nossos professores participam de congresso, visitas técnicas, fórum de discussão... isso faz parte da formação continuada que o Instituto oferece. Agora pra isso precisa ter dinheiro e com os cortes suspendemos visitas, passagens para professores participarem de congressos, visitas técnicas, ta tudo suspenso. Mas essa é uma política nossa de oferecer. (LIMA, 2019).

E discorre um pouco mais enquanto Diretor de Ensino do referido Campus. Dizendo que há uma obrigatoriedade nos cursos, mas que as participações são voluntárias. As falas dos depoentes assim como os documentos instituições traduzem uma política que a instituição adota, que é participação deve partir do professor e não ser algo obrigatório, o que torna até uma concepção de formação, mesmo que o corpo pedagógico entenda a importância e necessidade das mesmas para os professores.

São obrigatórias para os professores, devem participar, mas a gente sabe quando você trabalha com formação, ela só se faz de forma voluntária, e como professor eu não posso ter essa visão de achar que obrigando 100% dos professores estejam presentes em uma formação, uma palestra que eles não querem estar e achar que vai funcionar... porque não vai. E tá dentro do calendário, mas eu prefiro entender que essa adesão seja de forma voluntaria, que os professores vejam a necessidade dessa formação. (LIMA, 2019).

E complementa dizendo que ao longo dos anos houve mudanças significativas em sua prática pedagógica, e diz que as formações que teve foram fundamentais para isso e que cabe aos professores mudarem suas práticas enquanto docentes. O que confirma o que Gatti (2014) expõe, acerca da indissociação entre os saberes entre os conhecimentos técnicos e conhecimentos pedagógicos e que são fundamentais para formar e reformular à prática docente e que as aprendizagens adquiridas em “situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2014).

Sim, elas são mais pontuais porque não participamos de todas elas. Em relação as metodologias ativas, por exemplo, em alguns contatos que eu tive com essas metodologias, eu já mudei um pouco a maneira como a gente trabalha dentro da sala de aula. Na época de 16 anos atrás, por exemplo, em termos dessas novas metodologias, eu nem as estudava. Nós fomos formados dentro das escolas tradicionais, as universidades são expoentes disso. Se esse processo não conseguiu ser vencido por profissionais que tiveram formação para serem professores, imagine quem nem teve formação para ser professor, só a formação técnica. (VICTOR, 2019).

Para tanto, essas constantes de atualizações de saberes e conhecimentos que visam em ampliar à aprendizagem que culminam no que Imbernon (2011) define como formação continuada todos os processos que envolvem o ensino (pesquisa e extensão) toda a questão de

currículo, a aprendizagem do aluno e conseqüentemente a carreira do professor, para que assim esta formação possibilite uma reflexão da prática docente. Que de acordo com o mesmo é de suma importância que “o processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

Sendo assim, coaduna com o que Gatti (2014) explica, formações continuadas adquiriram também uma possibilidade de uma formação compensatória frente as carências da formação inicial, logo pois, é importante porque esse processo possibilita ao professor apontar e perceber as carências de atualização e compensação da formação inicial. E diz que semana pedagógicas, cursos de curta duração, não são formações continuadas, mas de grande valor para os professores “Não, formação não... só cursos rápidos né? Tipo semana pedagógica, uma coisa do tipo, mas uma formação mesmo específica não” (GORI, 2020).

Com certeza, eu cito uma palestra que nós tivemos aqui em 2003, na formação que nós tivemos aqui, numa semana pedagógica que a gente teve, veio uma pedagoga do CEFET Paraná e ela de certa forma, o que me chamou muita atenção... que ela demonstrou para gente como que um professor se comporta em sala de aula...por exemplo, eu acho que se eu tivesse, na época, lá atrás, essa orientação, eu acho que muita coisa seria minimizada né... e depois disso eu vi a importância da gente ter essa formação pedagógica né...para a gente saber lidar com o nossos alunos... E eu lembro que ela passou como que o professor escreve no quadro... aparentemente é coisa simples né... mas não é ... (tem que saber o que colocar no quadro e o que você fala), ela passou assim... como que um professor tem que se manter na postura em sala... parado, gesticulando... como se utiliza o data show...coisas que aparentemente são simples mas na verdade fazem uma diferença grande né... que eu vejo que nós não estamos preparados para isso ... (e eu acho que nem quem fez uma licenciatura está preparado...) (GORI, 2020).

As narrativas dos depoentes traduzem o que autores como Gatti (2014), que deixa claro a necessidade de se ter uma formação específica e articulada entre os saberes, para aqueles que desejam entrar no mundo da docência, assim como Tardif (2011) afirma que os saberes dos professores são construídos ao longo de sua formação, a partir de tudo que envolve sua prática pedagógica, seja os programas de formação bem como práticas coletivas de saberes.

De tal modo, Costa (2019) explica a que estas formações são essenciais para o professor reavaliar sua prática docente, bem como compreender o processo que o aluno perpassa, enfatizando ainda que é através delas que os professores que tem formação técnica se formam como professores e conseguem transmitir aos alunos seus todo seus conhecimentos. “Eu também acho que esse olhar pedagógico é importante, até para a gente compreender que cada aluno tem um nível de aprendizagem e desenvolvimento e que o professor

também tem que ficar atento a isso, ne” (COSTA, 2019).

Com certeza. Como você mesmo disse, a área de mecânica pra você não é tão fácil, para mim pelo meu conhecimento técnico eu acho fácil, mas muitas vezes você transmite isso para um aluno que tem algumas dificuldades em certas áreas, na formação inicial, principalmente, e aí você ter formas diferente de mostrar isso para o aluno, pode ser um diferencial. E o olhar pedagógico entra aí, nesse sentido. [...] Sim, sinto de certa forma, a falta daquele entrelaçado do conteúdo mais técnico com conteúdo mais na área de ensino. A parte didática e tudo mais... a gente sente que falta alguma coisa né... que a gente poderia fazer algo a mais... [...]exato, não adianta tratar todos da mesma maneira. (COSTA, 2019).

Cavalcante (2020), expõe que através das formações que pôde fazer, ela se resignificou como professora ao longo da sua trajetória profissional, e explica a importância que estas formações tem para o seu fazer pedagógico.

Eu gosto de metáforas da infância né... eu gosto de usar conhecimentos que o aluno já traz. Como meu mestrado e doutorado foi nessa área, fez toda diferença. A professora Liliane de hoje não é a mesma de 2002/2003. [...] Sim, saber como uma pessoa compreende, quais são os elementos que estão por trás da compreensão, que são elementos cognitivos e metacognitivos, fez toda a diferença para que eu vivesse o mundo. Então a forma de eu exteriorizar o conteúdo e fazer isso casar com a base cognitiva do aluno fez toda a diferença. O saber transmitir é muito importante porque tem muita gente que tem muito conhecimento, mas não sabe fazer com que esse conhecimento chegue lá no aluno de forma que ele compreenda. (CAVALCANTE, 2020).

Professor Victor (2019) afirma que todo processo formativo deve ser contínuo pois é necessário que o processo esteja em constante atualização, falando assim das novas tecnologias que podem ser recursos que agregam sua prática:

Formação continuada é a formação que acompanha o professor dentro do seu processo de ensino, tentando observar o que acontece de novas tecnologias e processos de ensino para tentar subsidiar o professor a realizar seu trabalho. Precisa necessariamente ser um processo contínuo. A educação deve ser dada para gerações que são diferentes e que tem a sua maneira de viver e lidar com essa realidade de forma diferente. (VICTOR, 2019).

Da mesma maneira que Victor (2019), professor Lima (2019) e Gori (2020) afirmam que a formação do processo é permanente e que não acabado e deve estar aberto a aprender à novas metodologias de ensino e que as trocas existentes entre professor e aluno é considerado por ele como também uma formação continuada.

O professor ele não está acabado nunca, então eu penso que mesmo sendo professor de uma disciplina de parece ser rígida, que os conteúdos estão prontos... mas ainda assim eu acho que você tem que tá se adaptando às novas metodologias de ensino, até mesmo aplicação do conteúdo. Então a formação continuada não é só essa continuação formal que se faz no início do semestre que você traz o professor, traz alguém de fora, faz as oficinas, os mini cursos. Em todas as profissões, inclusive do

professor, ela é continuada. Você está sempre aprendendo alguma coisa, você como professor tem que estar aberto para aprender. E tudo que eu for fazer, tenho que ter esse olhar crítico, tenho que ter comigo que eu sou um professor. Eu tenho que estar aberto para a aprendizagem, então eu penso que isso é formação continuada do professor, ele tem que tá aberto a isso, ele não é pronto e acabado. Eu vejo que ser professor é você participar do processo aprendizagem de alguém e participar de processo de aprendizagem de alguém é você está disposto a compartilhar aprendizagem, você ensina, você aprende... então o processo é esse e isso é formação continuada. (LIMA, 2019).

E professor Lima (2019) acrescenta que estas complementações e formações pedagógicas são mais importantes até mesmo que os mestrados e doutorados e descreve que o professor que não busca estar em constante formação estará fadado ao fracasso como educador.

Eu acho que muito mais importante que as formações acadêmicas (mestrado, doutorado...) para o professor, é ele estar aberto a aprendizagem... estar com a mente aberta que ele tem muita coisa para aprender ainda... que o conhecimento técnico dele não é suficiente... não é acabado e mesmo conhecimento técnico de qualquer área é limitado para cada pessoa, então não tem condições de todo conhecimento da matemática. Por isso tem que estar em formação continuada, tanto técnica, de conteúdo, mas também a formação como professor profissional, relação com os alunos, tenho que estar lendo um livro, buscando coisas novas.... então a moda agora é metodologias ativas, eu tenho que estar buscando... porque não é só uma metodologia ativa, são várias. Tem que estar buscando cursos, artigos, experiências de outros colegas que estão trabalhando. O professor que se fecha a isso, é um professor fracassado, pois vem dar aula e não consegue extrair da profissão aquilo que poderia dar prazer a ele. (LIMA, 2019).

Para professor Gori (2020), acrescenta ainda, que todas as formações realizadas, proporcionadas e direcionadas ao corpo docentes são de extrema relevância e importância para o professor e refletir sua prática, mas o mesmo acredita que deveria existir um melhor direcionado por áreas, pois como a instituição desenvolve suas atividades em vários níveis e modalidades de ensino, tendo os professores que atuar em todas, é importante que:

Que eu acho que a semana pedagógica é uma coisa que eu sempre propus, e eu acho que ela tem que ser repensada para ela ser mais direcionada ao tema específico mesmo da pedagogia, às vezes, em algumas situações, eu vejo que ela não é bem direcionada. Se a semana for bem conduzida, o encontro... digamos assim... se ele for bem focado eu acredito que seria uma forma de contribuir para o docente... para docência. Eu acho que isso é uma questão recorrente ao longo dos anos, a gente tem que buscar uma forma e não tem uma forma mágica, mas a gente precisa buscar uma forma de tá buscando um envolvimento maior dos docentes nessa questão... durante o momento que eu tive em Goiás, os dois anos que eu tive lá, eu achei uma ideia que eles fizeram, um ano eles fizeram, e o retorno foi melhor... eles não fizeram a semana no final do semestre, eles fizeram ao longo. [...] então eu vejo que o resultado, naquela época, foi melhor que se tivesse feito no início... foi muito bom mesmo o resultado. E eles trouxeram uma pessoa externa para fazer a capacitação né... Às vezes é aquele ditado: santo de casa não faz milagre. Nós temos pessoas aqui extremamente capacitados, e às vezes nós servidores não damos valor. (GORI, 2020)

Desse modo, complementa definindo o que o mesmo caracteriza como formação continuada e mais uma vez enfatiza que as formas que as semanas pedagógicas ocorrem, não podem ser consideradas formação continuada e que o *Campus* a oferta, mas poderia melhorar, ara que assim houve uma melhor adesão dos professores:

Eu entendo que seja alguma capacitação... ela pode ser anual ou quem sabe até semestral... mas de certa forma, que esteja nos mostrando ou direcionando essa parte pedagógica... um dos pontos que eu já sugeri em algumas gestões... volto a citar a palestras que eu tive lá atrás... Essas orientações teoricamente básicas de comportamento etc... eu vejo que isso nós não temos. De certa forma, isso eu sinto falta. Sim, mas eu creio que poderia melhorar, avançar um pouco mais nessas capacitações. [...]Muitos docentes vêm de uma formação muito técnica né... são engenheiros civis, elétricos... as engenharias em si são muito técnicas... e isso é uma dificuldade que nós temos. E computação...E aí já vem com uma bagagem muito técnica... (GORI, 2020).

Teixeira (2019) tem uma visão contraproducente da forma como as semanas pedagógicas ocorrem no *Campus* e faz duras críticas.

Não, não a semana acadêmica para mim, eu não vejo muita efetividade. Ela poderia ser melhor aproveitada, às vezes, em encontro os pedagógicos, né? de fato, ela poderia ser melhor aproveitada, em que sentido que eu faço isso e em que medida? é. casos concretos, né? Você tem todo um trabalho realizado no ano, por exemplo, 2019 nós tivemos um trabalho realizado esse ano, ai equipe pedagógica faria o que? então, vamos ver onde estão os gargalos, nossos problemas, com base nesses problemas, viessem não para palestrar, mas para realizar, por exemplo, oficinas pedagógicas, entendeu? então, oficinas pedagógicas que falasse assim, não, olha, a gente tá fazendo isso aqui com vocês, Professores, porque nós enfrentamos um problema passado e a gente quer que ,a partir desse ano,(ele seja solucionado) é, e... às vezes, nem é na semana acadêmica, eu acho que isso poderia ser feito durante o processo mesmo, não esperar passar o ano de 2019, foi detectar um problema aquelas, duas horas de reunião que a gente tem que frequentar por semana, às 2 horas reunião semanal que ta dentro da nossa carga horária de trabalho ali já fosse oportunizado, se o professor não for ,o técnico não for, tranquilo, é uma opção ,né? então, o problema de ponto, vamos pensar assim, né? de ponto, em sentido de efetividade de trabalho, mas pelo menos foi oportunizado, eu não vejo isso sendo oportunizado, entendeu? E isso incomoda, eu tenho cutucado muito isso, acredito que não tem integração nenhuma, então, assim.. é... (TEIXEIRA, 2019)

Esse grupo de relatos, vão de encontro as narrativas das pedagogas do referido *Campus*, acerca da não participação e adesão da maioria dos professores nas formações, capacitações, encontros e semana pedagógicas ofertadas pelo setor pedagógico que visam o aperfeiçoamento docente; o que segundo suas falas, impactam diretamente no desenvolvimento das atividades docentes.

Assim como dito anteriormente por Severino (2008 e 2018), e Nóvoa (1992) acerca da necessidade de formação constante para o desenvolvimento dos professores, Nunes (2001), e Tardif (2011) exemplificam o porquê de serem necessárias as constantes formações para o bom desempenho docente. Nunes (2001) fala que a nova vertente da formação docente nos

dias atuais busca não dissociar a teoria e a prática de uma forma global, tendo à formação pessoal, profissional e também organizacional “as pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana”.

Assim, tanto Nunes (2001) quanto Tardif (2011), falam acerca da complexidade existente na prática pedagógica envolta aos saberes docentes, enfatizando que a formação, em especial a continuada deve ser pensada e repensadas em uma abordagem que vá além do currículo acadêmico. Mas uma formação pensada em um todo, que envolva o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Pois os saberes vão-se constituindo “a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares”. (NUNES, p. 31, 2001).

Nessa mesma conjuntura, Tardif (2011) fala de a necessidade de unir todos os aspectos relativos à formação, o que permita uma prática reflexiva, que entenda que eles possuem saberes além da academia e que o saber dos professores “é o *saber* deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.” (TARDIF, 2011, p. 32). Assim, é importante que esses saberes, desenvolvidos na prática de ser professor reflitam na construção histórica da trajetória docente como um processo de aprendizagem que possibilitem à reflexão e intervenção na realidade educacional em sua realidade e não como uma formação meramente voltada para a construção dos conhecimentos teóricos, unindo os cinco saberes que o mesmo acredita serem necessários para o fazer docente.

Assim os autores acima, expõem o quão é importante para a prática pedagógica, a formação constante dos professores, coadunando com seus objetivos pessoais, bem como profissionais e que estas formações não sejam vistas como uma obrigação a serem cumpridas, mas como atores que permitam uma autorreflexão e reinvenção do ofício de ensinar.

Ao longo das narrativas os professores e professoras descreveram diferentes concepções de formação continuada. Compreendendo desde palestras, apenas pós-graduação (*stricto sensu*) até a concepção de formação continuada que envolve uma formação permanente que os possibilitem uma reflexão de seus fazeres pedagógicos, que também

ocorre nos processos de ensino e aprendizagem com os alunos e que impactam diretamente em seus processos didáticos, pedagógicos.

É importante salientar, que as narrativas dos professores possibilitam compreender que os próprios descrevem diferentes concepções do que entendem e definem como formação continuada. Eles compreendem desde palestras, semanas pedagógicas, cursos de curta duração e até a concepção de formação continuada que envolve uma formação permanente.

As falas dos docentes nos mostram uma baixa adesão às atividades e formações realizadas pela instituição. E mesmo que eles as considerem importantes para seu trabalho e tenham interesse, as mesmas não os estigmatizam a participarem, como traz a narrativa de Gori (2020).

Sim, considero. Porque hoje no momento nós estamos num mundo que tem esse turbilhão de informações, esse turbilhão de dados e Às vezes a gente não consegue acompanhar e os alunos acompanham ... e de certa forma, somos cobrados por isso... os alunos cobram novas ferramentas pedagógicas, novas formas de ensino, novas metodologias... e as vezes a gente não tá bem preparado... eu cito uma oficina que eu fiz no ano passado com a Mimi de metodologias ativas e como foi positivo, no final, a gente verificar que tem outras ferramentas além do nosso método tradicional que a gente fazendo, principalmente nas avaliações...Muitos docentes vem de uma formação muito técnica né... são engenheiros civis, elétricos... as engenharias em si são muito técnicas... e isso é uma dificuldade que nós temos. E computação...E aí já vem com uma bagagem muito técnica... (GORI, 2020).

Tendo ainda o fator que demandam uma interação mais estreita entre os docentes e a equipe pedagógica, segundo um dos professores a formação continuada não atinge os que mais necessitam. E que esse estreitamento deve ser um processo pensado pela instituição para que haja assim uma adesão maior dos professores nas atividades realizadas com intuito de formar continuamente o professor. Assim, tanto Hirano (2019), Gori (2020) e Teixeira (2019) falam das relações e das possíveis melhorias para que haja um maior engajamento pedagógico e integração dos saberes, tecendo críticas como também elogios sobre as atividades desenvolvidas pela instituição, em especial à equipe pedagógica.

Demais, 2005 se você falasse para mim o que eu achava do pedagogo, eu ia te dizer pedagogo é aquele cara que fala de educação e nunca dá aula, porque quem entende de aula sou eu que dou aula. Hoje, coisa que eu mais peço ajuda são nossas colegas pedagogas ali da COTEPE, chego lá: gente, me oriente, me diz onde eu acho fundamento para melhorar isso, as minhas avaliações, e peço lá para minhas amigas e elas ajudam a gente, eu falo amigas porque a maioria é mulher lá, mas realmente ajuda nesse sentido a formação pedagógica, ela é para aprender a ensinar o fato de fazer a coisa e pedir para eles repetirem não tem garantia de ensinar, pode ter dado certo comigo porque era o meu perfil de aprender mais fácil. Mas hoje é muito difícil esses menino tem muitas distrações, tem muito muita coisa que que rouba eles da aula. (HIRANO, 2019).

O senhor tem algum exemplo de algo que poderia melhorar na prática...? eu tenho...

usar essas oficinas que a professora Noemi ministra aqui no campus Palmas... fortalecer isso aqui no Campus Palmas né... Para a gente estar ampliando o público e tentar com que isso seja passado de forma institucional... [...] até porque a maioria dos nossos professores são dedicação exclusiva né? exatamente, institucionalizar essa capacitação, por que eu fiquei vislumbrado com essas novas ferramentas que nós temos e eu desconhecia. (GORI, 2020).

Era diferente de uma proposta institucional que a gente já teve no passado que era uma ideia de... ali naquele momento foi criado, né? a gente tinha conversado e...fazer Integração eu sinto falta disso, e ai acontece muito sobreamento, né? que é, por exemplo, o aluno... a gente percebe isso pela fala do aluno “ah professor, isso aí que o senhor tá falando o Fulano também tá fazendo (não há uma integração entre as áreas) não, e aí, eu não tô falando nem que é da área técnica com a nossa, não, às vezes é um licenciado com outro licenciado, que sabe sobre pedagogia de projeto que sabe que...e a gente não se encontra, não tem repositório porque se encontra Não seria um encontro físico não, poderia ser mediado, né? um encontro, por exemplo, no google drive entendeu? você faz, por exemplo, eu faço, eu fiz o meu plano de ensino, nunca fui chamado, de 2008 pra cá com um pedagogo para conversar sobre o plano, não sei o quê (sei lá fazer qualquer coisa) Vou colocar uma receita de bolo na metodologia lá (inaudível) para ver se eu sou chamado pelo menos atenção, [...]aí eu sei que aconteceu um problema e o plano de ensino de uma turma sumiu, e aí eu acho que eles estava olhando quem não tinha feito, pensei mas que diacho “deixa eu dar uma olhada, né?” e realmente tinha desaparecido, A sorte é que eu tinha salvo ele na nuvem, né? Aí eu coloquei de novo no sistema, mas Eu questioneiei falei “nossa, que bacana! primeira vez que eu estou sendo chamado atenção” ainda nem que é desse jeito, né? meu sonho é ser chamado para conversar sobre o que o planejei, o que eu executei. O que não acontece, de 2008 para cá... isso é desmotivante, por que você vai fazer o papel para quê?!. (TEIXEIRA, 2019).

E Teixeira (2019) ainda faz uma crítica quanto à atuação da equipe pedagógica e que em sua visão os trabalhos desenvolvidos pela equipe não impactam em nada em seu fazer pedagógica, pois não há uma efetividade, não há uma cobrança quanto ao desenvolvimento docente.

Eu sinto falta de um apoio pedagógico, sabe? eu sinto falta de supervisores, orientadores escolares que realmente atua, entendeu? Pedagogos que trabalham junto para te dar apoio, entendeu? Eu sinto falta no meu trabalho, entendeu? e isso me faz falta não porque, falta suporte profissional, ele existe, entendeu? lá na instituição, né? mas eu, mas eu não vejo um apoio efetivo, entendeu? de acordo com a atribuição da pessoa, então, assim, é isso, é o que mais me pesa, porque às vezes se você faz um encaminhamento ,né ?tanto é que, eu não faço mais encaminhamentos, acabou, eu não faço, quando me pergunta “você quer alguma coisa, meu querido?” eu “não, não, tudo ótimo” eu tenho um monte de coisa para resolver que eu vejo lá, tá com problema, mas eu não faço mais encaminhamento, o último encaminhamento que eu fiz, ao invés de melhorar, piorou a situação, né? (TEIXEIRA, 2019).

Para tanto essa subseção permitem-nos enxergar as características dos respondentes quanto aos fatores relacionados às suas formações, bem como a conceituação que possuem acerca dos processos formativos, em específico à formação continuada. Sendo notório as mais diversas conceituações encontradas em suas narrativas. Compreendo que a mesma não deve ser vista como simples maneira de progressão na carreira e consequentemente em questões salariais. E tal afirmação vem de encontro as narrativas de muitos professores que expõe que

de maneira geral elas são vistas assim, uma forma de progredir e não com seu real intuito que é aprendizagem integral e reflexiva, que faça o professor melhorar continuamente sua prática docente e o processo de ensino e aprendizagem.

6.5 O CAMPUS PALMAS EM VERSÕES

“A produção historiográfica, enquanto construção e representação discursiva da realidade, visa o conhecimento da relação, ou melhor, das relações, num contexto de multidimensionalidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 53). Dessa forma, o método da história oral é de extrema relevância, pois é através dela que conseguiu-se abstrair a história da instituição aqui explanada. Iniciamos essa subseção, visando captar a historiografia do Campus Palmas, a partir da construção histórica e reflexiva das narrativas.

Para tanto, busca-se em seu interior trazer as narrativas dos depoentes acerca da história da instituição, desde sua construção até os dias atuais no Campus Palmas, a partir dos olhares e percepções dos professores e de todas as suas vivências e histórias construídas ao longo de suas trajetórias na instituição.

De tal modo, nas narrativas transcritas, foram usados os aspectos mais relevantes quanto a história da criação do Campus, bem como o processo e transição da ETF Palmas para a atual conjuntura - IFTO, focalizando no Campus Palmas, assim como as mudanças ocorridas em toda trajetória dos professores. Assim, os relatos transcritos advindos das narrativas que abordavam a temática sobre a instituição, são apresentados nessa subseção bem como os aspectos-chaves contidas nas análises.

6.5.1 Relatos Institucionais: o processo histórico do Campus

As narrações foram iniciadas procurando entender como deu-se a primeira visão e impressão dos professores e professoras ao iniciarem suas atividades na instituição. Professor Albuquerque (2019), explica que já possuía conhecimento acerca sobre os institutos e afirma que “tive uma impressão muito boa daqui, porque era uma escola de ensino médio que você tinha o mesmo plano de carreira de um professor de universidade, de ensino superior.” E complementa dizendo que a carreira (que considera melhor até que das universidades), assim como a estrutura física da instituição foram fatores determinantes para que permanecesse na Rede.

Eu escolhi o Instituto por ter um bom plano de carreira, compatível até com a Universidade Federal. No IFTO, o plano de carreira dos institutos é melhor que das universidades[...]isso, a estrutura é muito boa da escola. Inclusive, os laboratórios de engenharia elétrica da universidade são até melhores que das universidades né. Eu acho que a aquisição de equipamentos aqui é até mais fácil que nas universidades federais. (ALBUQUERQUE, 2019).

De igual modo, professora Sertubal (2019) descreve que sempre foi encantada pela estrutura em geral da Rede Federal em decorrência as suas experiências anteriores em outro IF. Mas não deixa de fazer uma crítica construtiva quanto a defasagem da estrutura física ao longo dos anos, em especial dos laboratórios, como afirma a seguir:

Em 2005, a estrutura da do Instituto... Eu sempre gostei da Escola Técnica né... Eu gostei foi minha experiência lá no Sul... era muito bom, muito prático né... quando a gente entrou já existia esses prédios, ela já tava sendo prevista desde 93. Fiquei feliz, porque é uma coisa assim... tu tem uma certa autonomia de trabalho por ser professor. Mas tudo ainda é muito precário, no sentido de não serem bem aproveitados. Nossos laboratórios estão defasados. Laboratórios de outros países são muito antigos mas ainda são bem aproveitados. (SETURBAL, 2019).

Professor Pedroza (2020), já possuía conhecimento por ser professor substituto e no Ceará e afirma que “eu era Professor Substituto também do CEFET- CE. Então, com relação ao organograma, eu já tinha conhecimento e já sabia como funcionava na rede federal”. (PEDROZA, 2020).

Costa (2019), também possui uma experiência anterior com antigas ETF's e diz que o atual Campus quando iniciou suas atividades possuía uma estrutura já planejada, com ênfase nos laboratórios e devido ao aumento crescente de cursos e alunos. A instituição detinha de orçamento para ampliação, o que de acordo com os documentos foi diminuindo gradativamente os orçamentos destinados aos IF's. E expõe também que as antigas ETF's ou CEFET era tão atrativas quanto as redes estaduais e municipais de ensino.

Eu achava bem estruturado os laboratórios, eu gostei quando eu cheguei aqui, já tinha alguma coisa já pré planejada, a gente teve que fazer um planejamento maior porque os cursos estavam aumentando e tivemos que fazer a ampliação também de laboratórios e isso é uma coisa normal né... mas eu sempre elogiei os laboratórios daqui quando a gente chegou, e isso foi um grande atrativo para a gente permanecer aqui, a possibilidade de crescimento, e crescimento profissional mais do que financeiro né...na época a carreira não era tão boa. [...] agora nós sabemos que a realidade da rede Federal é totalmente diferente da estadual e da municipal né) isso, não tem como comparar. Naquela época o financeiro não era atrativo, a estabilidade era o atrativo da coisa, mas comparado ainda com município ou estado, não tinha como fazer diferenciação. (COSTA, 2019).

As falas dos depoentes Albuquerque (2019), Sertubal (2019), Pedroza (2020) e Costa (2019), traduzem um sentimento de carinho e grandes expectativas mesmo antes de iniciarem suas atividades na instituição. Cada um com seu motivo, ou levado pela perspectiva criada ao

desenvolver atividades em instituições anteriores, foram primordiais para à boa impressão. Resgatando o que dizem Magalhães (2004), Saviani (2005) como também Oliveira e Gatti Junior (2002), que afirmam que a história da instituição se entrelaça com a comunidade criando uma dialética, possibilitando que a comunidade não escolar cria uma visão positiva ou não, sobre determinada instituição escolar. E a história das instituições da educação profissional, perpassam décadas e por tanto se mistura com a história de uma comunidade, de uma cidade, e atravessando regiões.

Diferentemente de Seturbal (2019), Pedroza (2020) e Costa (2019), professor Monteiro (2019) diz que não tinha conhecimento de nada da Escola, nem em relação ao plano de carreira, nem acerca das atividades a serem desenvolvidas e diz que tinha uma visão de aluno, da história das ETF's por ter feito o médio integrado em uma outra ETF, que era diferente da antiga ETF Palmas que não tinha médio integrado em seu início. O mesmo em seus relatos anteriores, afirmou ser professor de IES⁴⁶ particular e que a mudança para uma instituição pública foi evidente.

Eu não sabia de nada, de plano de carreira, que tinha possibilidade de dedicação exclusiva, que tinha aquele negócio das classes né, que progredia de dois anos e meio em dois anos e meio, sabia de nada. A única coisa que eu sabia era a história porque eu estudei em Escola Técnica, né. Eu fiz edificações, aí nesse meio tempo eu só tinha aquela ideia do meu ensino, entendeu? Mas quando eu cheguei aqui o modelo era basicamente o mesmo [...] então eram cursos que era exatamente o modelo que eu tinha lá só que com uma diferença, lá a gente fazia o 2º grau inteiro, eram 4 anos e a gente fazia o 2º e o técnico, e aqui não tinha ainda, era só o subsequente, mas o modelão era o mesmo, entendeu? Então a única coisa que eu sabia era isso, eu guardava essa bagagem de ter estudado numa Escola Técnica e só, mas não sabia mais nada. Como é que funcionava aqui, aqui eu fui aprendendo. (MONTEIRO, 2019).

Tal como Monteiro (2019), professora Barreira (2019) ressalta que suas experiências profissionais se deram na rede particular de ensino e diz já ter conhecimento acerca da missão institucional da antiga ETF Palmas. Com isso, faz duras críticas quanto a exposição e orientação por parte da instituição sobre aspectos primordiais para o tralho do professor e sua carreira profissional, até mesmo após a aposentadoria.

Eu vi muita diferença de quando eu saí da escola privada, que as vezes vc não é nem reconhecida. Na minha idade ter feito concurso foi um sonho e Escola Técnica que eu conhecia mais ou menos a missão da escola... e busquei quando entrei conhecer o ambiente, vi que todos tinham no mínimo especialização, nós estávamos com muita vontade, o diretor exigia que ficássemos o dia inteiro e fazíamos muitas amizades, só que eu acho que quando nós entramos, a escola não passou pra gente muita coisa sobre a estrutura do ensino mesmo, então sabíamos que tinha um coordenador, mas não sabíamos como funcionava a gestão de pessoas, planos de carreira...e tem os

⁴⁶ IES – Instituição de Ensino Superior

cursos... Então eu acho que isso precisa melhorar. Estou prestes a me aposentar, e eu não tive nenhuma orientação, então isso faz parte da qualidade de vida também, tanto de pessoal quanto de profissional. Como vai ser minha vida depois que me aposentar se eu já tenho mais de 50 anos na escola?! A minha vida foi a escola... quanto eu vou ganhar se eu aposentar agora?! É necessário qualidade de vida e psicológica na escola. Eu abri o centro de línguas e nunca tive problemas com coordenação, nem com alunos... E qual a ajuda, apoio que a escola me dá agora que eu tenho que parar? (BARREIRA, 2019).

Assim, Sousa (2019) que afirma que seu 1º contato com a instituição já ocorreu como docente e que já veio trabalhar com uma boa impressão acerca da antiga ETF. “Eu conheci ela sendo professor. Então, eu ouvi colegas que comentavam que trabalhavam aqui, mas eu até me surpreendi, melhor do que eu imaginava, plano de carreira, nosso ambiente de trabalho que é muito bom. É flexível.” (SOUSA, 2019).

As narrações dos professores Monteiro (2019), Barreira (2019) assim como de Sousa (2019) vão de encontro ao que Saviani (2005). Explica ao dizer que as instituições são e serão criadas para sanar determinada necessidade humana, que por tanto a criação da antiga ETF Palmas, veio para sanar a necessidade da comunidade em ter uma instituição pública federal de qualidade que ofertasse um leque de cursos, com excelência em seu corpo docente, o que atraiu esses professores para fazer parte desse grupo, o fator de prestígio social que a instituição foi criando ao longo dos anos.

As narrativas do professor Carvalho (2019) são riquíssimas, pois o mesmo foi o responsável por implementar à instituição no município de Palmas e faz um extenso relato sobre a influência política nas tomadas de decisões dentro da instituição.

Nós tivemos que começar do zero, não tínhamos referência nenhuma. É claro que eu tinha uma história de vivência. Antes de eu virar diretor, eu busquei subsídio por mais de um ano. Quando eu me propus a ser um gestor, eu me estagiei um ano em cada departamento. Eu estudei. Eu tinha uma vivência de escola muito boa. O que me assustou aqui de início foi a interferência política promovida pelos políticos em especial um determinado grupo. Nesse início que criou-se esse movimento político contra mim, eu não tive como combater porque eu estava muito ocupado tentando trazer gente e recurso para o campus. Eu senti muito essa dificuldade. (CARVALHO, 2019).

O depoente Carvalho (2019), foi um dos percursores da implantação da antiga ETF Palmas, sendo ele escolhido pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e nomeado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, como consta no PPP (2007) para ser o 1º Diretor Pró Tempore. A saída repentina e abrupta do mesmo foi bastante mencionada pelos colegas aqui entrevistados, que estiveram presentes desde o início da instituição, que até o elogiaram por ter sido responsável por implementar o Médio Integrado na antiga ETF Palmas como expõe Gori (2020).

E aí eu estava com a visão de gestão e de gestor de professor Adail ... onde na época ele teve essa visão e teve essa proposta de tá trazendo o ensino médio para a antiga ETF e aí foi feita uma parceria com o estado, onde o estado forneceu os professores do núcleo comum, alguns criticaram porque faz parte, mas eu vejo que essa foi uma decisão assertiva na época da gestão e foi um ato de coragem. (GORI, 2020).

Professor Monteiro (2019), foi taxativo ao afirmar que as influências políticas ocorrem desde o período de implantação da instituição e que isso gerou como ele chama “impeachment” do diretor Pró Tempore e diz que até os dias de hoje o Campus nunca tempo um período de tanto desenvolvimento e eficiência quanto na gestão de Carvalho.

Foi, na verdade foi antes, nós tivemos um período de implantação, aí nós tivemos um problema aqui muito sério, que eu acho que foi um gatilho pra tudo, o diretor que foi mandado pelo MEC pra vim fazer a implantação professor Adail que até hoje tá aí com a gente, ele foi expurgado, ele foi impechamado do cargo por forças em gerências políticas como sempre né. Porque nós nunca tivemos, digo isso em qualquer lugar que vou inclusive nas reuniões, nós nunca tivemos um Campus tão eficiente como naquela época. (MONTEIRO, 2019).

O depoimento do professor Lima (2019), traduz uma visão holística da instituição, muito antes de se tornar docente da Rede Federal já nutria uma admiração e diz que desde sua entrada ele se sente pertencente à construção histórica do atual Campus.

A impressão que eu tive foi que eu estava no espaço de ensino, como espaço de educação, como instituição de ensino, a proposta dos Institutos Federais traz uma proposta que deveria ser replicada para todas as instituições de ensino. Os cursos são montados de acordo com o perfil que se quer do egresso, então tem toda uma visão democrática de construção do processo de ensino. Então como professor eu participo desse processo. Aqui eu participo do programa, da construção do curso que eu dou aula. É um processo construtivo, coletivo e democrático. (LIMA, 2019).

Os apontamentos realizados pelo depoente Lima (2019), traduzem o que preconiza os princípios descritos na gestão democrática do ensino público, previsto tanto na LBD nº 9.394/96 no Art, 3º, inciso VIII, quanto no Plano Nacional de Educação, que de acordo com a Lei deveria ocorrer em todas as instituições públicas, contudo, sabe-se que essa não é uma realidade brasileira, assim quando uma instituição coloca-a em prática, adquire respeito e admiração tanto da comunidade quanto dos seus integrantes.

Pereira (2019), faz duras críticas ao processo de expansão e afirma que a mesma ocorreu de forma desordenada o que segundo o mesmo, influenciou na estrutura física da instituição que de início era extremamente precária.

Com relação a estrutura, era precária, quando começou o curso, não tinha laboratório, nem mobília. E o grande erro que ocorreu a nível desse curso, foi quando o governo

federal permitiu a expansão, pois começou-se a formar coordenação em ilhas. Se fosse para criar expansão, que fosse criado cursos em áreas que os professores pudessem navegar entre os cursos. Porque assim não se cria o tripé e o professores ficam com carga horária baixa. E teria eu ser feito um processo melhor para ver a demanda do curso. Foi de forma descontrolada. Então resumindo, sobre a estrutura foi difícil aqui no início, sobre o modelo de capacitação, não concordo. E da expansão da rede foi dessa forma... essas foram as principais mudanças no IFTO. (PEREIRA, 2019).

De acordo com o PDI (2010), a expansão estava prevista para ocorrer gradativamente ao longo dos anos, iniciando nos municípios de Araguaína e Gurupi, mas o que ocorreu foi um *boom* de novos *Campi*, entre eles, os Campus Avançados. Assim, a narrativa de Pereira (2019) enfatiza que a forma como ocorreu tal expansão, impactou no desenvolvimento da instituição, mas não que a mesma não se fazia necessária ocorre-la, para que assim pudesse atingir um dos principais princípios da Rede Federal, que é a interiorização e a possibilidade de acesso em todas as regiões do país, mas de maneira gradativa e que permitisse ao IFTO a organizar cada novo Campus para assim, poder iniciar um novo de maneira estruturada.

As primeiras impressões do professor Paiva (2019), difere das dos demais docentes, ele traz-nos relatos sobre a parte de gestão assim como, da política de formação continuada. Em suas narrativas ela explica que a expansão ocorrida em todo o país foi a grande responsável por ampliar a estrutura física da antiga ETF Palmas, bem como expandir para outros *Campi*.

Fiquei mais restrito a área de cursos subsequentes, mas em termos de gestão nós tínhamos diretores de ensino bons, tinha diretoria administrativa atuante, então assim... eu tava em fase final de doutorado e a escola sempre liberava...Então, a escola era pequena em 2005 e em 2006 já começou a expansão desses blocos aqui né? Então a escola tava em uma fase bem dinâmica dessa expansão, tanto de infraestrutura como humana. (PAIVA, 2019).

De acordo com Turmena e Azevedo (2017), que a expansão dos Institutos se deu pela “retomada do crescimento econômico do país que exigência cada vez mais formação, vinculada à “intensa aplicação de ciência e tecnologia, gera a exigência de trabalho qualificado e eleva a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis. Neste espaço cabe destaque a Educação Profissional e Tecnológica tornando necessária a expansão de sua oferta” (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1075). E para tanto, necessitou-se ampliar as estruturas já existentes, bem como criar novas instituições com vistas a possibilitar o acesso em todas as regiões brasileiras.

Assim também, professora Tamba (2020), tem uma longa caminhada na Rede Federal, tendo sua posse iniciada na antiga EAF de Araguatins, e sendo depois de muitos anos redistribuída a antiga ETF Palmas, assim traz-nos um relato rico de suas iniciais impressões

ao referido Campus. E fala das diferenciações de cada Campus e que a ampliação causou um certo distanciamento entre os servidores, tanto pelo aumento, quanto pelo tamanho da estrutura.

Então hoje temos no IFTO a parte antiga e a parte nova né, claro que só existia a parte antiga, o campus Palmas tem uma característica ou talvez não sei, por ser capital sei lá, eu acho que há um distanciamento assim, um espaço, veja que eu tô vindo de uma fazenda grande, mas a parte administrativa e a parte de sala de aula era mais junta, entendeu? Se você fosse dá aula, você passava por vários setores daí, você passava por uma biblioteca, (as pessoas se conheciam) é, aqui eu conheço todo mundo porque eu sou assim de tá muito na escola, eu falo com todo mundo, as vezes que eu não conheço eu chego: quem é você? Meu nome é {...}, sou professora aqui, tá tudo bem? Tá precisando de alguma coisa? as vezes aluno que eu não sei quem é e chego puxo assunto entendeu? As vezes eles pensam, que mulher doida, num estranha não que professor e padre pergunta muito (professor vai muito além da sala de aula) é, por isso que eu comparo a Padre... (TAMBA, 2020).

Obeso (2019), narra que suas primeiras lembranças quanto ao início no atual Campus, estão em volta das relações que foram estabelecidas entre os servidores que ele diz que era “camaradas” e sobre a precariedade da estrutura física.

A primeira era dos professores iniciando uma escola nova, uma escola técnica federal, os professores eram muito camarada, muitos amigos. O plano de carreira vou te falar a verdade, nunca lhei muito bem com essa parte mas já fiz isso eu faço, mas num é pq procurei a agora eu vou fazer um mestrado, doutorado, lógico que num a minha preocupação, se eu tivesse uma reunião agora com um grupo de alunos minha prioridade são os alunos e não a direção, eu fui contratado para ministrar aula, para atender os alunos, a escola existe porque tem aluno, No início faltava estrutura física sim, mas não tinha cuidadores, não tinha quadro, não tinha pincel. Mas pouco tempo depois, acho que nem completou um ano, tínhamos adquirido bastante coisas. (OBESO, 2019).

Assim para Tamba (2020), quanto para obeso (2019), a ampliação da instituição trouxe inúmeros benefícios, mas criou um distanciamento entre os servidores, à medida que o número de colaboradores ia sendo ampliado. Saviani (2005), assim como Magalhães (2004), diz que a instituição é uma esfera social, e assim como uma sociedade perpassa por inúmeras mudanças, tanto positivas quanto negativas, o aumento significativo de servidores, amplia os números de grupos, gerando separações em muitos os casos. Logo pois, “as instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que são determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem”. (SAVIANI, 2005, p. 29).

Professor Hirano (2019), assim como professor Teixeira (2019) trazem em suas narrativas acerca do quanto entraram “apaixonado” pela instituição e com uma visão benéfica.

Hirano (2019), diz que não possuía muito conhecimento sobre o trabalho de professor, nem mesmo dos Institutos e que foi bastante feliz ao saber que teria uma redução de 5 anos de trabalho por ser professor atuante também na educação básica. Logo, pois, o mesmo não era D.E.

Na verdade, é, era Escola Técnica e nós tínhamos quatro cursos só, eram 2 da área de indústria, 1 que era nosso de informática e o curso da área de edificações aí sim eu, eu eu era maravilhado que eu vi essa possibilidade da pessoa formar técnico e sai trabalhando, eu era realmente maravilhado com isso, em termos de curso. Em termos de carreira eu era muito novo ainda não era muito ligado nisso talvez a única coisa que eu num pensava que eu tinha 5 anos a menos de trabalho por ser professor, talvez tem aposentaria mais cedo acho que talvez seja.. É, nesse sentido, talvez seja essa noção que eu tinha e também eu sabia porque assim, se eu fizesse mestrado eu ganhava mais que fizesse doutorado eu ganhava mais, só isso. Eu num tinha prestado atenção na tabela de cargos e salários, não tinha prestado atenção como é que funcionava, [...] eu num sabia direito nem quanto eu recebia, ainda mais eu que trabalhava muitos lugares aí eu não sabia. Hoje eu sei até os centavos. (HIRANO, 2019).

Professor Hirano (2019), traz-nos uma característica que difere os professores EBBTT, dos professores que atuam apenas no magistério superior, que é referente ao direito garantido por Lei aos professores atuantes na Educação Básica com aposentadoria especial com 25 anos para mulheres e 30 para homens.

Assim, Teixeira (2019) traz-nos uma oratória acerca do quanto ele viu as mudanças relativas a infraestrutura institucional focalizando no governo Lula, e fala acerca de alguns problemas, mas que comparado às inúmeras instituições que já foi professor, diz que o Campus mudou muito ao longo dos anos.

Excelente, tudo muito bom, excelente, no sentido de infraestrutura, quando eu entrei assim a gente sentava no chão, né? a gente tava no processo de construção do prédio, né? mas assim, depois eu vi um investimento pesado, na época do Governo Lula ,então, assim, né? educação profissional, eu vi um “boom” nos institutos, nas escolas técnicas, depois Institutos Federais, então, em termos de investimentos, por exemplo, eu quero..., por exemplo, levar um terço para o meu aluno, não tem problema, eu vou te comprar o terço e você leva, ah, eu preciso... não tem esse problema, eu não vejo problema laboratório, é... parte de tecnologias, eu vejo um problema na rede de internet, ali, dentro do campus, principalmente, não funciona, você tem uma dificuldade nessa questão de rede, mas assim, em relação às outras unidades que eu trabalhei, inclusive privadas, é muito boa. (TEIXEIRA, 2019).

Para professor Victor (2019), que teve uma experiência anterior como discente, ele percebia a instituição diferente do que encontrou de fato, fazendo um apanhado desde a estrutura física, até a parte pedagógica da instituição, que faz duras críticas quanto a maneira que é desenvolvida na instituição. Ainda descreve que a arquitetura do atual Campus Palmas, era bem diferente em relação do antigo CEFET –RN e devido a organização da estrutura física, ele se identifica mais com a instituição que formou.

Eu achava esse Campus diferente da estrutura do Campus que eu me formei. Lá o campus é mais denso, mais concentrado, aqui o campus é mais espalhado, vários blocos. Achava a arquitetura mais diferente, mais pra pior do que para melhor, eu gostava da arquitetura do campus lá do Rio Grande do Norte. Com relação a estrutura, aqui nós já éramos mais preparados do que Escola que eu tive no passado. Não do campus que está lá hoje. Agora a estrutura de lá já é melhor do que a que temos hoje aqui. Com relação ao aspecto técnico pedagógico, apesar de nós sempre termos nos Campus no Instituto Federal as equipe técnico-pedagógica, elas não funcionam, no que eu tenho observado nesses 15 anos, para o acolhimento do servidor no momento que ele adentra na instituição como professor, como técnico da instituição. Eu entro hoje e amanhã eu sou lançado dentro da sala de aula sem nem sequer passar por um acolhimento enquanto profissional, de conhecer os colegas, de conhecer a estrutura, de conhecer os métodos, de falar um pouco sobre o público que nós vamos lidar, nessa parte nós sentimos um certo impacto. Isso era um aspecto da Escola Técnica e do IF, não houve mudanças. (VICTOR, 2019).

Sendo perceptível o quanto a história da instituição em que ele se formou é viva em sua memória, sendo usada como comparativo ao Campus Palmas a todo momento. Isso vai de encontro ao que Magalhães (2004) diz sobre como o impacto da formação em todos os aspectos, em que afirma que “a relação educativa é complexa e multidimensional, sendo a participação do sujeito, condição de diálogo e de encontro, ainda mesmo em circunstâncias que acentuem o fator hétero. [...] A educação retifica-se num tempo, num espaço e numa ação[...]” (MAGALHÃES, 2004, p.35). Focalizando assim, na história da instituição, permanece em toda a concepção e visão que aluno, que se tornou professor, vai idealizar em relação a escola “dos sonhos”.

Os professores Gori (2020) e Cavalcante (2020), dissertam acerca de vários aspectos, mas focalizado na parte estrutural. Professora Cavalcante (2020), traz em suas memórias assim como outros professores fizeram, detalhes importantes, enfatizando bastante na falta de infraestrutura, ao dizer que a antiga ETF Palmas possuía muito espaço, mas era escassa de recursos estruturas fundamentais para um bom desenvolvimento, não só dos professores, alunos, mas como para todos os servidores que formam a instituição. Diz que não possuía conhecimento algum sobre como ocorreria o trabalho do professor EBTT e que desde quando iniciou suas atividades, sempre nutriu um bom relacionamento tanto com os servidores quanto com os alunos.

Nós temos espaço. Tinha quadra, ginásio que era só dois pavilhões desses, tinha biblioteca, mas nós não tínhamos computador, ar condicionado. Mas pedagogicamente, quando o Paraná veio, ele fez uma base muito consolidada com a gente, nos fortaleceu enquanto profissionais na busca. Nós não tínhamos medo de nada, a gente tava disposto a tudo. Nós nos virávamos com o que tínhamos e trazíamos[...] Sim, só tive um atrito uma vez com um professor, mas depois deu certo. (CAVALCANTE, 2020).

Gori (2020), apresenta um relato bonito e real da história da instituição Campus

Palmas. Fala da falta de computadores para o trabalho, bem como de cadeiras e lembra de um episódio que o marcou que foi a posse que não tinha ainda nem cadeiras para todos. E diz da importância desse processo histórico, dessa memória viva para que os novos professores entendem como foi constituída a instituição e como ela está hoje. E diz que sente pertencente a instituição, pois todo esse processo construtivo ao longo dos anos o fez sentir amor pela instituição e por saber que faz parte da sua construção histórica.

Eu lembro que no primeiro dia que nós chegamos... no primeiro mês, aqui nos tínhamos três computadores e não tinha cadeira para sentar... eu acho que vejo que foi um processo de evolução, felizmente ou infelizmente natural em todos os campus que se inicia né...hoje nós temos uma estrutura considerável, só que eu abro um parêntese... eu vejo que às vezes o professor, o docente não usam de maneira correta todos os todas as ferramentas que nós temos e as vezes a gente acha mais fácil criticar, citar que aqui não tem uma determinada prática, que não tem material, do que a gente fazer uma ... Reinventar uma prática para que a gente possa atender os nossos alunos ...E eu cito também um outro exemplo que às vezes alguns professores chegam, mais recente, e não conhecem o histórico né... de todo o processo de evolução... hoje a gente tem as salas todas climatizadas, computadores praticamente disponíveis para tudo, internet para tudo e todos e não foi fácil por esse processo de evolução... foi um trabalho á várias mãos. (GORI, 2020).

Assim, complementa dizendo que esse processo sem infraestrutura inicial foi em todos os *Campi*, mas que o trabalho desenvolvido por todos fez a instituição chegar ao patamar em que se encontra. Sendo percebível o orgulho que o mesmo tem em fazer parte da instituição.

Isso eu vejo que não foi só no Campus Palmas, foi no IFTO como um todo... eu fui tomar posse e a gente sentou no chão porque não tinha cadeira porque não tinha cadeira para sentar. E suando muito. Não tinha nada. Isso foi construído ao longo do tempo... e a gente cria um certo amor... um certo vínculo, ego com a instituição né. (GORI, 2020).

Tais narrativas memorialísticas traduzem as mais diversas visões que os professores possuíam da instituição no período que antecede sua entrada, bem como as primeiras expectativas envolta na visão tida logo no início de suas atividades laborais, o que nos permitem memórias riquíssimas, narrativas cheias de histórias, saudosismo, orgulho como também críticas construtivas para a melhoria constante da instituição e construção de sua história. As maiores lembranças narradas pelos professores estão relacionadas com a parte estrutural, e funcionamento da instituição e de como tiveram mudanças nesses aspectos.

Assim, resgatando tanto Magalhães (2004) e Saviani (2005) pode se dizer que todos esses aspectos trazidos pelos professores são de suma importância para a constituição e criação histórica de uma instituição educativa. Logo, porque elas são criadas pelo coletivo para o coletivo, e seu funcionamento somente existe devido as relações estabelecidas entre os

professores, alunos, pais, sociedade e demais servidores que formam uma instituição. Por isso Magalhães (2004), a chama de “organismo vivo” por estar em constantes transformações e consequentemente produzirem cultura, em que não se pode pensar em instituição educativa, sem pensar no processo social e constituinte construído mediante a educação, fruto de uma relação criada entre o social e o institucional, criando assim uma relação entre a instituição e os sujeitos que a formam e a constituem.

A subseção a seguir nos traz uma apreciação através dos olhares docentes acerca das mudanças ocorridas entre a antiga ETF Palmas, para a atual configuração institucional em todo o processo de transição institucional.

6.5.2 As mudanças: ETF Palmas para Campus Palmas, narrada por quem ensina

Após percebermos como os docentes entrevistados viam a instituição em seu princípio, buscou-se descrever como discernem as mudanças ocorridas desde suas entradas, até os dias atuais. Focalizando nas principais mudanças narradas, em todos os aspectos que constitui uma instituição educativa, assim como os aspectos primordiais no processo de transição entre a ETF Palmas para a atual conjuntura o IFTO, Campus Palmas. As narrativas trouxeram olhares diversos, que se complementam e se encaixam e para uma melhor compreensão da análise realizada, organizou-se em três grandes grupos: os que acharam as mudanças positivas e relevantes acerca da *ifetização* da instituição, o grupo que expuseram que preferiam quando era ETF e como a mesma era organizada, e o terceiro e último grupo, que expõem que não há como mensurar nem só negativamente ou positivamente as mudanças que foram ocorrendo entre ambas instituições.

É de grande relevância relatar, que a maioria dos docentes ao falarem das inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos anos e o do processo transitório que o atual Campus Palmas perpassou, enfatizaram que a antiga ETF não se tornou CEFET, e sim IFTO, o próprio Plano de Desenvolvimento institucional, (PDI, 2010), fala acerca da criação de um documento norteador para a concretização do processo de *Cefetização*, que não ocorreu, devido a implantação e criação dos IF's. A depoente Cavalcante (2020), explica um dos motivos por não ter se tornado CEFET, e focaliza que houve uma vontade expressa da comunidade escolar para que tivesse se tornado anteriormente a criação dos IF's, como descrito em documentos expedidos pela 1ª gestão institucional.

Aqui não virou CEFET. Na verdade, aqui já tinha todo movimento para transformar em CEFETT, mas aí chegou essa novidade do Instituto, é aquela coisa né, quem ficasse sendo CEFET, não teria os investimentos que o Instituto tem, e para nós que não tinha nem uma coisa, nem outra... era melhor Instituto Federal. (CAVALCANTE, 2020).

O que também afirma Teixeira (2019), “se a gente desejava ou não se tornar Instituto ou a gente aderiria ou continuava como Escola Técnica não viraria CEFET, não viraria Universidade Tecnológica, né? e aí, por que existiam desejo também, a ideia de Instituto Federal ela ultrapassou isso” (TEIXEIRA, 2019). E diz ainda que não houve uma consulta pública para definição, mas sim uma reunião informativa e cita o projeto de intervenção e diz ainda que o que foi repassado era ou virava IF, ou continuaria como Escola Técnica e não viraria CEFET, muito menos Universidade Tecnológica.

Eu vejo que as mudanças, eu não consigo avaliá-las como benéficas ou malélicas, houve mudança? houve! eu na época fui até contra que foi feito isso no auditório, né? perguntou se a gente queria, a gente tava com projeto de cetetização, era de Escola Técnica virar ser CEFET, esteve inclusive, aqui, no Campus, a gente fez um projeto de intervenção na ETF. E aí o que foi questionado era se a gente desejava ou não se tornar Instituto Federal ou continuar como Escola Técnica, ou a gente aderiria ou continuava como Escola Técnica não viraria CEFET, não viraria Universidade Tecnológica, né? e aí, por que existiam desejo também de... A ideia de Instituto Federal ela ultrapassou isso, qual que é a avaliação que eu fiz na época, né?! não, foi mais a título de informação, que ia ocorrer, eu não vi com uma consulta, embora tinha reunião, eu não consegui ver isso como uma consulta pública, entendeu? Até porque deveria ter Delegados, ne? votação... E isso não existiu, pelo menos eu não vi e eu não falto. (TEIXEIRA, 2019).

Professor Costa (2019), traz mais relato, acerca desse desenrolar entre as possibilidades de mudança da antiga ETF Palmas antes de tornar-se IFTO.

Não, aqui não chegou a virar cefet, porque justamente, eles já estavam com um pensamento de criar os institutos federais e aí eles preferiram não transformar. O governo. Não virou cefet, continuou sendo escola técnica até o momento de virar instituto. Foi feito o projeto, encaminhado para Brasília... tinha muitas discussões por que é que não se virava, ele foi lá tentar conseguir alguma forma e não virou... (COSTA, 2019).

As narrativas dos professores Teixeira (2019), Cavalcante (2020) e Costa (2019), divide opiniões acerca da maneira como os servidores souberam do processo de transição. Muitos estavam desejosos, mas outros sonhavam com a instituição tornando-se CEFET, mas caso não houvesse uma aceitação, a instituição não faria parte da Rede Tecnológica e perderia recursos ao longo dos anos, pois até mesmo os planos de cargos dos professores e demais servidores, sofreriam alterações.

Professores como Victor (2019), Cavalcante (2020), Costa (2019) Hirano (2019),

Barreira (2019), Paiva (2020) e Albuquerque (2019) trazem em suas narrativas histórias e memórias dos aspectos que consideram positivos quanto à criação da instituição IFTO. Professor Victor (2019) traz em suas memórias grandes mudanças ocorridas e cita como primordial a oferta do Ensino Médio integrado ao Técnico ao longo dos anos e da autonomia que a instituição obteve.

Em geral, nós mudamos alguns cursos, forçamos essa migração para o ensino superior, a nossa autonomia agora nos permite não pedir autorização para iniciar o curso, nós pedimos reconhecimento do curso, mas a autonomia que nos foi dada dentro dessa nova institucionalidade nos permite que façamos nossas escolhas respeitando os limites impostos pela legislação. É o limite do ensino básico em torno de 50%, com prioridade para o ensino médio, o limite das licenciaturas que obrigatoriamente nós temos que ofertar e por isso nós fazemos, de 20%. E esses outros 30%, daquilo que nós queremos né... existe a exigência de oferta do PROEJA, que também só realizamos por conta da exigência legal. Então nesse aspecto, isso mudou para nós, em termos da estrutura administrativa nossa, ela cresceu tanto dos cargos e no número de professores que nós temos, isso também aconteceu, isso também mudou. Mas deveríamos ter naquela época mais de 150 professores aqui. (VICTOR, 2019).

A fala de Victor (2019), possibilita-nos diversas análises, e a priori fala sobre autonomia didático pedagógica, descrita na própria Lei de criação dos Institutos, a qual o permite criar e extinguir cursos de acordo com as demandas locais existentes, não sendo mais necessário a solicitação de antemão ao MEC, apenas aprovação no dos Conselhos dentro da própria instituição. Outro fator de grande relevância elencado por Victor, refere-se a obrigatoriedade da oferta dos cursos tanto de licenciaturas, quanto o Proeja, assim como os 50% das vagas destinadas ao Ensino Médio em detrimento à §2º do art. 8º Lei 11.892/2008 e sendo descrita também no Estatuto do IFTO, em seu Art. 6º “deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica” (PDI, 2014).

Para Costa (2019), as mudanças mais perceptíveis ocorreram com a estrutura física e arquitetura, assim como o aumento significativo no quantitativo de servidores Taes e Docentes e cita mais um a vez a questão dos afastamentos do ciclo de integração entre os servidores. Expondo que tem servidores que não se conhecem, mesmo trabalhando no mesmo Campus.

Boa pergunta. Apesar de ter ampliado muito, de tamanho, que se a gente for contar, quando chegamos aqui nós éramos 69 servidores ao todo, hoje em dia só professores são 238 só docentes efetivos (fora os substitutos), e temos mais 105 técnicos administrativos. Então nós temos um crescimento muito grande da instituição do

Campus Palmas, isso foi uma das coisas que dá para notar bem, realmente teve um crescimento quanto à estrutura... laboratório, sala de aula, biblioteca e a gente pensa em outras ampliações. Uma coisa que eu sinto falta é esse cuidado mais com servidor que é uma das coisas que a gente tem tentado fazer um planejamento de ter mais um olhar mais direcionada ao servidor... o trabalho temos que fazer, não tem como fugir dele, mas a forma que a gente trabalha, o ambiente que a gente trabalha, ajuda e muito. Temos servidores que nem se conhecem, principalmente, se for pegar por área. Tá muito dividido. (E essas divisões também são muito decorrentes de agora ter colegiado de curso... Sim, ficou mais gritante. Quando a gente chegou aqui, como era praticamente todos voltados só ao ensino básico, então era mais fácil a convivência, você tem uma proximidade maior, a quantidade de pessoas menor facilita isso né... (COSTA, 2019).

Os elementos apontados por Costa (2019), estão presentes em praticamente todas as falas dos professores pesquisados acerca estrutura física e arquitetônica do Campus e como a mesma teve alterações imensas ao longo dos anos. Espaços comuns como a biblioteca, o restaurante, lanchonete, a quadra poliesportiva e a piscina, são estrutura sempre citadas pelos docentes que enfatizam que foram ambientes que tiveram mudanças ou que foram criados para atender a nova demanda de alunos que foram surgindo na instituição. Contudo, não deixam de citar setores e ambientes necessitam de maiores ampliações como os laboratórios e mesmo o auditório que hoje não consegue receber um número maior que 200 pessoas. (PDI, 2020).

Outro aspecto relevante na análise do professor Costa (2019), direciona-se as questões voltadas para as relações interpessoais entre os servidores, aspecto igualmente mencionado por outros professores, que acreditam que o crescimento no número de servidores, sem um devido planejamento em relação a Gestão de Pessoas, impactou nas falhas de relacionamentos. Assim, determinados professores frisam falhas de comunicação, e que antes tinham uma relação mais estreita. Mesmo existindo dentro da instituição uma Política de Gestão, nela coexistindo uma Política de Gestão de Pessoas, descrita em seus documentos norteadores, através da DGP⁴⁷ que visa a “busca, através de ações de desenvolvimento, investir na capacitação, qualificação, melhoria da saúde e da qualidade de vida no trabalho dos servidores” (PDI, 2020). Esta é uma área muito demandada pelos servidores, com vista a melhorar não só as relações mas o desenvolvimento do trabalho de forma a criar relações e permite na área pedagógica a possibilidade de atividades interdisciplinares e multidisciplinares, sendo assim uma questão não só de gestão, mas da área pedagógica, como apontado nos relatos dos professores.

As narrativas do depoente Hirano (2019), traduzem uma visão como muitos outros

⁴⁷ DGP: Diretoria de Gestão de Pessoas, está presente na Reitoria do IFTO e em cada Campi, possui uma Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP, que trabalha com todos os aspectos voltados para o servidor. (PDI, 2020).

docentes tinham da instituição, como sendo uma grande Escola Federal, que ele denomina de “escolão” e enfatiza que dentre as mudanças mais perspectivas ao longo dos anos no atual Campus Palmas, são as voltadas para o ensino em geral, focalizando-se na pesquisa e na extensão.

Tá, a Escola Técnica Federal era uma escola tinha ações de pesquisa? Tinha, mas era um caso de isolados com baixo fomentação. Tinha ação de extensão? Tinha ação de extensão porque tinha um bom período que tinha muito Professor sem aula, que tomou posse e não tinha alunos para eles, aí tinha muita tinha ação de extensão que nada mais era que era ações de... Era ensino cadastrado como extensão, mas era, era, então a gente era um escolão era realmente um tremendo de um escolão. Com a criação dos Institutos ééé realmente a gente passou a ter primeiro autonomia de verdade para educação superior. Escola Técnica tinha curso superior, mas se você fazer um vestibular tinha que ser autorizado antes pelo MEC, agora não agora a gente cria o curso superior põe para funcionar e o MEC vem lá pelo primeiro e segundo ano e autoriza, porque nós somos Instituto Federal somos iguais, igual as universidades. (HIRANO, 2019).

É perceptível nas narrativas de Hirano (2019), todas as transformações existente no Campus, e que ao longo dos anos, as mudanças possibilitam grandes desenvolvimentos e aperfeiçoamento, o professor cita a questão da autonomia numa forma diferente dos demais professor, vendo-a como uma possibilidade de ampliar o ensino, com as ‘pós-graduações e ações voltadas para pesquisa e extensão, que de acordo com o próprio PDI da instituição, com fomentos voltadas especificamente para essa área com a possibilidade de programas de pesquisa como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ações Afirmativas – PIBIC-AF (CNPQ); Iniciação Científica Jovem – ICJ e os da área de extensão como Bolsa Cultura e Edital Arranjos Produtivos Locais entre demais, contribuem para o crescimento e fortalecimento institucional.

Professora Barreira (2019), enfatiza em suas narrativas todos os benefícios que ocorreram ao longo dos anos no Instituto, desde sua entrada até os dias atuais, mas exhibe também os fatores que acredita não terem sido tão benéficos para a instituição e seu trabalho.

Olha, eu acho que o crescimento da escola trouxe coisas boas e ruins, eu vim de uma escola menor em que todo mundo se conhecia... a escola foi crescendo muito, você deixa de ser uma comunidade aqui, você faz parte de uma maior, antes não, a gente era só uma...então perdemos um pouco a sensação de unidade e faz parte de algo maior... a estrutura é muito maior. Tem pró reitoria, reitoria... Eu acho que quem começou em escola pequena, Escola Técnica, fica mais perdido. Somos um elo só e agora fazemos uma parte. Agora somos interdependentes e tem a Reitoria. Temos orientações, manual pra tudo, regras... temos mil regras. Para criar algo antes era mais fácil, agora tudo é mais complicado. Mas ao mesmo tempo é mais difícil sair de perto

do outro. Isso é bom, essa descentralização. (Nas universidades isso sempre existiu, esse esquema... mas no IFTO não, eram comunidades). Então, eu acho assim, foi bom, os institutos centenários, por exemplo, têm em várias cidades, eu acho bom, so que o professor fica mais solitário, eu acho. E tem muitos substitutos também, então não cria vínculo. (BARREIRA, 2019).

E faz uma crítica acerca de como ocorre as progressões, e das falhas nas exigências, que não há uma continuidade na formação, como já mencionado por ela anteriormente na parte de formação.

Eu vi, assim... você tem que ter pesquisa, você tem progressão..., na progressão é exigido tantos pontos, então se você não tiver pesquisa, você não faz os pontos. Então, é uma busca não pela qualidade, mas pela quantidade. Você precisa subir de nível. Você faz isso com aulas, participação em cursos, eventos. Então as vezes você faz um curso e não utiliza ele, mas o certificado vale ponto. E até os critérios de pós graduação eu acho também um pouco falho, até onde seu tema de dissertação vai ser aplicado? uma continuidade... (BARREIRA, 2019)

É notório ao ler as narrativas da professora Barreira (2019), o quanto o processo de transição impactou unas relações estabelecidas entre os servidores e também alunos, e que ela tem uma sensação de estar perdida com tamanho crescimento. E que estas transformações são explicadas por Saviani (2005) que enfatiza que todas as instituições, em especial as instituições escolares são necessariamente sociais e por conseqüentemente quando mais crescem em tamanho, mudam suas estruturas relacionais em seu centro, em seu funcionamento “uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.” (SAIVIANI, 2005, p. 28).

As narrativas de Paiva (2020), traduzem os benefícios oriundos com a criação do Instituto, como a possibilidade dos docentes e demais servidores saírem para capacitarem, bem como a possibilidade do desenvolvimento de pesquisa e extensão com apoio financeiro. Mas expõe também, que ao longo dos anos não houve uma melhoria como se esperava na parte de sistema estando defasado, e que com a criação do IFTO, o Campus perdeu autonomia, logo pois as decisões foram centralizadas em sua maioria na Reitoria.

A questão de agora você tem como docente a vontade de fazer um curso fora, quando tem recurso né. O Instituto oferece todo um suporte pra gente trabalhar, na área de pesquisa tem muitos equipamentos disponíveis, tem muitas pesquisas locais, iniciação científica, feira de ciências... acabei de fazer um projeto com os meninos do médio, foi bom... Então assim, é interessante, que dão suporte para desenvolver esse tipo de atividade... a questão também de viagens técnico científica, nós fizemos uma em 2017, o seminário nacional de produção e distribuição de energia elétrica... fomos no ônibus, os alunos tiveram diária, a inscrição do congresso foi barato... Então assim, tem estrutura boa. (?)... a gente percebe que no final do semestre, na infraestrutura de informática que fica lento o sistema, cheio de conteúdo, frequência. Essa é uma atual. Já tem 10 anos né? O decreto que criou? 29 de abril de 2008... 11

anos. Então isso muda muitas coisas. Muitas coisas agora é via Reitoria... a Escola não atua só aqui na região de Palmas, antes tinha Palmas e Paraíso.... (?)A gente vê que agora é todo um estado que é atendido ne, e assim a questão de criação de cursos... alguns cursos foram criados nos últimos anos. (PAIVA, 2020).

Professora Tamba (2020), tem uma vasta experiência no IFTO, iniciando suas atividades ainda quando era EAF de Araguatins e posteriormente vindo para o a ETF Palmas e diz que não vi diferenças entre as escolas e que apenas o fato do Subsequente que foi algo novo. E que ao longo dos anos a mudança que viu com a expansão foram o número de cursos e consequentemente de alunos.

Não, eu não achei diferente porque eu tava vindo da Escola Agrotécnica que a única coisa diferente era que era pós técnico, que era subsequente mas aí era trabalhar, eu trabalhava só um semestre não sou da área técnica, talvez isso seja mais impactante e que só vê benefícios. (Foi a expansão né?) mas assim, mudança é porque nós aumentamos a clientela né. Hoje nós somos um campus é que saiu de um número X pra um número y de alunos, entendeu? ou seja, talvez tenha é multiplicado umas 5 vezes mais, e aí é essa e também a número de cursos que aumentou muito . E não prejudicou, pelo contrário, é porque a instituição ela em si ela só existe pra atender, se ela tá atendendo é o papel dela, num teve nada de (??) pra instituição, pelo contrário eu só vejo benefícios olhe eu vejo uma biblioteca muito maior nós temos uma construção de um, tudo é positivo tanto na questão estrutural como na questão, nós hoje nós temos professores que viajaram apresentaram trabalhos internacionais, então tudo foi melhor, eu não consigo entender ainda onde é que tá pior, tudo foi melhor. (TAMBA, 2020).

E afirma que houve uma mudança na identidade, mas que isso foi positivo, garantindo que ao longo do tempo, a instituição começou a trabalhar com um outro público tendo médio, subsequente e superior em um mesmo ambiente e que agora, o Campus, conseguiu fazer a separação, devido a ampliação dos blocos de sala de aula e administrativos.

Não claro que há mudança, porque assim quando eu cheguei aqui nós não trabalhávamos com curso superior, então essa ideia de que aqui é também uma universidade talvez tenha contribuído sobre o olhar do ensino médio, porque antes nós tínhamos um ensino médio mais, ele era menor e ele convivia com iguais, hoje nós temos esse, por mais que a gestão atual tenha tentado fechar, pra proteger um pouco aquele aluno, 15 anos, de menor, houve essa preocupação da atual gestão e mapear espaços. (antigamente era tudo misturado né) e isso é que assim dependendo (...), tem e assim a princípio não é compreendido, mas não importa a gente sabe que até em lugares considerado 1º mundo a violência chega a escola, né, a droga chega a escola, então a escola ela num é só um espaço do conhecimento (ela é um espaço de tudo) ela é espaço de vivência né, então essas espaço de vivência também traz problemas, traz soluções também. (TAMBA, 2020).

As primeiras diferenças que a professora relata, não são relativas a transição, mas sim as mudanças quando mudou de instituição EAF para a ETF, que a suas estruturas de aulas foram alteradas, logo pois o público alvo de cada instituição, antes da integração, era bem diferente. Assim, citas as grandes mudanças ocorridas na estrutura física, citando a biblioteca

e a construção dos blocos específicos para o Ensino Médio como uma das mais significativas e diz que essa mudança em relação aos alunos menores foi bastante impactante, logo pois, a educação básica era no mesmo ambiente que a educação superior, o que causava certa procuração para gestão como para os docentes. E enfatiza da importância de se ampliar os espaços de vivências entre alunos e alunos, servidores e servidores e conjuntamente. Sobre essas relações o Campus Palmas, tem a política de egressos, que consiste em “é a participação do egresso nas ações de acolhimento de novos estudantes. Os egressos são convidados a falar para os recém-ingressantes de suas experiências como estudantes” (PDI, 2020, p. 160), uma ação louvável para a socialização tão citada pela depoente.

Assim como Tamba (2020), professor Albuquerque (2019) afirma que as transformações ocorridas ao longo dos anos em especial o processo de transição foram bem benéficas para a instituição. Elencando fatores como o aumento de cursos em especial os superiores, as mudanças na carreira e autonomia institucional.

Sim, foram benéficas. O que eu vi de mais relevante foi que teve uma explosão de cursos superiores aqui, principalmente, na área de formação pedagógica, de licenciaturas, (física, matemática, letras...) as licenciaturas em geral. E também abriu para as engenharias, que nas escolas técnicas era limitado a ensino médio, técnico e subsequente. E nosso plano de carreira também, teve algumas alterações que ficaram bons também. Melhorou o fato de que pela instituição se tornar autônoma, ficou mais fácil adquirir os equipamentos para laboratório, computador... ai eu acho que depois que se tornou um instituto, nós conseguimos adquirir muito mais equipamentos para nós. Isso melhorou mesmo. (ALBUQUERQUE, 2019).

Mas relata também que mesmo vendo como algo positivo, a maneira como ocorreu, foi desordenada, o que segundo ele, dificultou até mesmo para equipe gestora organizar, faltando um planejamento e cronograma.

Ela cresceu com uma rapidez maior, a expansão dos cursos foi muito mais rápida. E ficou mais complexo também, mais difícil de gerir, por parte dos gestores. Mas ela expandiu com uma rapidez muito. Eu vi como algo positivo, porém, acho que expandiu de uma forma que os gestores não conseguiram acompanhar. Faltou um pouco de planejamento. Acostumado com escola menor, abrindo em vários Campus em vários locais do estado, e *teve que abrir uma reitoria né*, antes não tinha. E a reitoria teve que se desdobrar para conseguir acompanhar. Falhou em alguns aspectos, mas não foi nem culpa deles, foi porque a instituição se expandiu muito rápido né. (ALBUQUERQUE, 2019).

Tal como Paiva (2020), professor Albuquerque (2019) fala o quanto à criação e expansão do IFTO, foi benéfica ao atual Campus Palmas, elencando os aspectos relativos ao aumento significativo dos cursos, focalizando também nos superiores em licenciaturas como Física, Educação Física e Letras, além de outras licenciaturas, que de acordo com a Lei nº

11.892/2008 o aumento da instituição se deve a obrigatoriedade da oferta de 20% de suas vagas em licenciaturas. Enfatizando também a autonomia administrativa permitiu que os equipamentos para os laboratórios pudessem ser adquiridos com menos burocracia. Mas além desses dados positivos, Albuquerque (2019), enfatiza que esse processo rápido da qual a antiga ETF Palmas, passou para tornar-se Campus Palmas, trouxe dificuldades que segundo ele englobam a parte de gestão, devido a rapidez em todo o processo e o crescimento acelerado em número de *campi*, de servidores e de alunos, não existindo uma organização planejada desse processo, que não há uma política de expansão ao longo dos anos no IFTO.

Contudo, constam nos PDI (2016-2019) e PDI (2020-2024), cronogramas de expansão: CRONOGRAMA E PLANO DE EXPANSÃO DO CORPO DOCENTE, INFRAESTRUTURA E REFORMA, EXPANSÃO DO ACERVO COM OS CURSOS E PROGRAMAS IMPLANTADOS E PREVISTOS. Enfatizando que a mesma “a Política de Expansão serve como subsídio para esta aquisição, ou seja, é essencial que se estabeleça uma política de seleção como processo de tomada de decisões. Enquanto a aquisição é o resultado da implementação das decisões tomadas.” (PDI, 2016).

Assim, as histórias e memórias contadas pelos professores de maneira positiva, retratam a visão que possuem sobre como os processos transitórios que ocorreram na escola, que hoje é Campus, impactaram suas vidas. Para Saviani (2005), isso ocorre porque toda e qualquer instituição educativa foi criada para um propósito sendo assim uma “estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade.

Trata-se de necessidade de caráter permanente. “Por isso a instituição é criada para permanecer”. (SAVIANI, 2005, p.28). E isso não a impede de ser modificada ao longo da história, formando assim uma nova história, que será contada, pelos seus membros, por aqueles que vivenciou, ou mesmo por quem estuda a história através dos tempos. Sendo determinada não só pelo tempo cronológico, mas pelo tempo histórico.

Para tanto os professores narram o que viveram, viram e ouviram ao longo de suas jornadas dentro da instituição e foram tirando ao longo desse processo transitório, suas próprias histórias sobre o Campus Palmas, entrelaçadas com suas histórias de vidas. Cabe ressaltar, que em suas narrativas não apresentam apenas fatos positivos quantas as mudanças ocorridas, mas acreditam que elas foram mais benéficas do que malélicas ao desenvolvimento do IFTO, em especial Campus Palmas. Elencando aspectos comuns na maioria das narrativas, tendo a melhoria da estrutura física, assim como o aumento significativo de cursos, de números de servidores bem como de alunos. Tendo como fator mais referido o ganho de

autonomia do Campus, para gerir, para criar e extinguir cursos, entre outros fatores.

Nessa conjuntura, buscou apresentar os depoentes que acreditam que as mudanças que ocorreram ao longo dos anos desde a criação da ETF até os dias atuais, não foram tão positivas às instituições como relatadas pelo 1^a grupo. Tendo fatores como perda da autonomia, crescimento desenfreado, entre outros fatores que oram prejudiciais ao bom andamento da instituição, que são elencados por Cavalcante (2020), Obeso (2019), Monteiro (2019), Carvalho (2019), Sousa (2019), Pereira (2019) e Seturbal (2019).

Professora Cavalcante (2020), explica que houve uma perda de autonomia ao longo dos anos, mas que também vê como positiva as mudanças ocorridas, contudo poderiam ter sido melhor organizadas, segundo ela ocorreram devido a ações políticas dentro do Campus.

Eu creio que sim, mas eu acho que cresceu demais, desordenadamente, poderia crescer de uma forma mais organizada. Mas isso não tem nada a ver com instituto, tem a ver como a forma que foi conduzido esse processo, a ação política, muito investimento sem amarras. A estrutura de Escola Técnica era mais autônoma, porque a gente respondia direto a ETF né... (CAVALCANTE, 2020).

E ainda aponta que a melhoria nas relações estabelecidas entre elas e os alunos, assim como sua didática foram as maiores mudanças que ocorreram na sua vida como professora em sua trajetória dentro da instituição e diz se considerar professora e não só tecnóloga em processamento.

Eu creio que todo o agregamento de conhecimento tanto de base técnica, das ciências, quanto o conhecimento da afetividade, desses elementos outros né que compõem o ser humano. A forma de externar uma aula hoje é completamente diferente, principalmente, tendo em vista o meu olhar para o outro. Tenho muita gratidão. Eu sou professora, essa é minha profissão. (CAVALCANTE, 202).

Nessa mesma perspectiva professor Monteiro (2019) explica que tirando a parte docente, as demais áreas ao longo dos anos, em especial quando tornou-se IFTO, enfatiza que sofreram as intervenções políticas, assim como professor Lima (2019) também enfatizou, em que o Campus sofreu desde a 1^o gestão, que foi substituída por outra por questões não democráticas e fala que essas informações não se encontram nos livros. E termina expondo que hoje não se tem uma identidade concreta do papel dos IF's.

Não precisa ser boa né? pois é isso aí que eu vou te dizer agora, só foi coisa ruim. Não teve absolutamente, olha quando eu digo absolutamente você tem que tirar (a parte da docência) é, tem que tirar essa parte aí, mas administrativamente a gente só desceu ladeira o tempo todo, desde a época da antiga etf onde tinha o professor Adail e tal, que teve a intervenção, dali pra frente nós vivemos um momento negro, onde nada aconteceu, nem pra bom nem pra rui, que foi do Hércules, talvez por isso nem conste nos livros né, aí depois a Maria da Glória Santos Lago que veio, aí quando ela assumiu foi identificado os problemas de gestão, aqueles problemas que a gente já

conhece né, indicação de colega, ela colocou pessoas erradas nos locais errados, aí começou a descer ladeira, aí pedagogicamente antigamente era gerência de ensino, colocavam pessoas que não tinham a ver e nem habilidade suficiente pra lhe dar com aquilo e aí pessoas que só tavam preocupada em montar planilhas de horário e toda parte gerencial de ensino deixava pra lá, aí a gente vem nesse negócio aí. Quando muda pra instituto que aí pras diretorias, aí muda as gestões, sai um entra outro, mas nenhuma atenção é dada pra identidade da instituição, ou seja, nós perdemos a identidade nesse caminho todinho e hoje não sabemos quem que somos, essa é a verdade. (MONTEIRO, 2019).

Ao focalizar na esfera profissional, professor Monteiro, mais uma vez se diz realizado em fazer parte da Rede Federal e que ao longo dos anos poder estar no IFTO foi uma maneira de tirá-lo da zona de conforto

Como eu te disse sempre foi motivador, o fato de tá numa escola federal deu ter passado no concurso tal, isso só me motivava.[...] A principal mudança eu reconheço que foi o fato da engrenagem ter me compelido a sair da minha condição de conforto, que a minha condição de conforto era da aquela mesma aulinha do técnico subsequente lá ensinar aquela mesma coisa, depois disso ir pro superior e ensinar aquela mesma coisa, quando migrou várias coisa aconteceram, por exemplo, surgiu proeja pra trabalhar, surgiu pós graduação, então o universo completamente distinto, vc vai lá pra ponta onde tem o pessoal mais carente, inclusive carente de conhecimento específico. Aí você vai lá na ponta e de lá vc pula pra pós-graduação, passando aqui no meio pelo ensino médio, então isso aí foi um desafio enorme pra mim, mas foi nesse momento que eu virei a chave. (MONTEIRO, 2019).

Diferentemente do 1º grupo que acreditam que a mudança entre uma instituição para outra trouxe autonomia, Cavalcante (2019) e Monteiro (2019), ressaltam que ocorreu o contrário, tendo perda de autonomia. E acredita que houve um crescimento desenfreado, sem um devido o planejamento como citado anteriormente. A instituição detém de um plano de expansão descrito no PDI (2016-2019) e PDI (2020-2024), entretanto processo de expansão inicia no final de 2008, e só encontramos dados referentes a esse plano no final de 2015, o que de fato evidencia as falas dos docentes. Mas uma vez, é relatado a questão da saída abrupta do 1ª Diretor, com a indicação do 2º, que não foi bem aceita pela comunidade. E relatam que as questões políticas e de favoritismo permaneceu na 1º gestão da reitoria. Que de acordo com as falas dos depoentes não houve uma preocupação com a identidade institucional, que ao longo dos anos se foi perdendo. De acordo com Turmena e Azevedo (2017) a identidade dos Institutos se confunde com sua missão, como descreve que:

A criação e implantação dos IFs está atrelada ao fortalecimento e expansão das relações sociais capitalistas em regiões distantes geograficamente dos grandes centros urbanos. A expansão da EPT ocorre para expandir o capital para outras regiões e para a conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora. (TURMENA,; AZEVEDO, 2017, p. 1076).

O depoente traz-nos um relato emocionado de aspectos que ele acredita que foram se perdendo ao longo dos anos, e diz que os professores em sua maioria, preocupam-se com os aspectos relativos à carreira e não com o ensino.

Mudou muito o compromisso, a dedicação, a preocupação, o envolvimento. Eu vejo uma preocupação hoje apenas com as suas progressões na carreira. Nós temos hoje o melhor programa de mestrado e doutorado, mas isso não tem impacto na qualidade da aula. Porque o compromisso do mestrado e doutorado está sendo apenas com a progressão da minha carreira e não com o ensino. Isso tinha que ser uma premissa na nossa semana pedagógica, o que impactou do seu mestrado e doutorado na qualidade de aula e na melhoria na qualidade de ensino para o trabalho. (CARVALHO, 2019).

A narrativa de professor Carvalho (2019) é rica em detalhes quanto as mudanças que ocorreram com os servidores em relação ao envolvimento com a instituição. Para o professor, não há mais dedicação dos seus pares com seus fazeres pedagógicos, como ocorria no início da constituição da Escola e que mesmo que a instituição detenha excelentes cursos de pós-graduação. Ele não vê uma relação com a qualidade do ensino ministrados aos alunos e que cada vez mais os professores estão atrás de formação, não por questões de aprendizagem, mas por questões de progressões.

Embora as capacitações estejam descritas na Política de Gestão de Pessoas da instituição, com vista a “a promoção da capacitação dos servidores da instituição em cursos na modalidade *stricto sensu*” (PDI, 2020), assim como elas também possibilitam que os professores progridam, o que gera bônus salariais, não se percebe uma relação entre estas formações e o trabalho docente, podendo o professor, realizar um formação em qualquer área, e não em áreas afins com sua formação inicial e pratica docente. Enfatizando a necessidade que estas formações sejam pautas durante a semana pedagógica, com intuito de compreender como a formação continuada docente vem impactando no desenvolvimento dos alunos.

Professor Sousa (2019), explica as principais transformações que ocorreram ao longo dos anos nos Campus, desde sua entrada em 2005, expondo que houve um crescimento exponencial de professores, focalizando em sua área, assim como a possibilidade de liberação para capacitação, que considera positivos, mas que houve uma queda na qualidade do ensino, exemplificando a alta taxa de evasão escolar no Campus.

Sim, eu fui da segunda turma. Os colegas da primeira turma disseram que não tinha computadores, nem ar condicionado nos laboratórios, tinha que procurar sala emprestada em outras escolas... e quando a gente chegou já tava tudo arrumadinho. Tem uns 10 anos que está defasado, que parece que não está tendo tanto investimentos, ta meio que só mantendo os computadores e materiais. Nós crescemos muito, nós tínhamos 12 professores na área, hoje nós temos 29. Crescemos em número de docentes em área específica, em número de alunos de cursos, mas em qualidade

não crescemos na mesma proporção, temos um índice de evasão muito alto. [...] A pós graduação foi boa, me liberou 1 ano para o mestrado e 4 anos durante o doutorado, a instituição me propiciou isso, eu sai muito mais maduro durante isso. (SOUSA, 2019).

A narrativa de Sousa (2019), volta-se mais especificamente para sua área e seu colegiado, fazendo um apanhado do crescente número de docentes da área, bem como de discentes e enfatizando que na questão da qualidade do ensino e da aprendizagem houve um déficit, exemplificando para atribuir vasão a sua fala, a questão do crescente número de evasão nos últimos anos. De acordo com os PDI's (2016) e (2020), é de responsabilidade dos docentes, do colegiado e da equipe pedagógica (que incluem todos os setores pedagógicas) de cada Campus, “no decorrer do processo educativo, promover meios para a reconstrução das competências não desenvolvidas pelos estudantes, com vistas a dirimir a evasão e a retenção, devendo isso ser pormenorizado nos PPCs de cada curso.” (PDI, 2016, p. 66).

Assim, possibilitando que o aluno permaneça e tenha êxito ao termino do curso. Dos relatos aqui expostos, temos professor Pereira (2019), que esclarece que quando iniciou o processo de expansão, o mesmo saiu para o mestrado e quando retornou, teve uma visão bem diferente da instituição. E ao seu retorno foi convidado a trabalhar na Pró-reitora de Extensão, o que o deixou mais um tempo afastado da sala de aula.

Quando houve a mudança eu não estava aqui, eu estava no mestrado. Então eu não percebi muito. E também porque eu não me envolvia com o administrativo, só era sala de aula. Eu caí de paraquedas na pró-reitora de extensão. [...] Quando eu sai, todos os cursos que tem hoje já tinham, já foram reformulados. Todos os cursos da minha área que tem hoje, já tinham. Uma coisa que estranhei quando voltei, foi que eu não conhecia mais o pessoal, muita gente que eu não conhecia. Então eu não consegui perceber essa mudança, como eu não me envolvia né, e meus cursos voltaram da forma como estavam, a única coisa que eu senti diferença porque que os alunos pra mim estavam mais fracos, a diferença que eu notei foi isso, eles estavam piores do que quando entrei, né. Aí nós fomos analisar o porquê disso, quando abriu o Instituto em 2003 aqui, você não tinha muita opção, praticamente os alunos que entravam mesmo curso técnico saiam em sua grande maioria e quando eu voltei eu percebi que a saída dos cursos tavam muito pouca (a evasão) a evasão tava muito alta né, e ela ficou pior ainda com esse modelo de entrada que o governo proporcionou né. Nossa área por exemplo não é a primeira opção dele, porque a opção que ele queria não dava, aí ele pegou e entrou aqui. Então eu não vi muita diferença, por causa disso eu só vi diferença da estrutura quando fui pra pró-reitora. Pra falar a verdade o que mudou dentro da minha área, foi que começou a ofertar os cursos em EAD. (PEREIRA, 2019).

Tal como outros depoentes, Pereira (2019) fala da visão que teve quando retomou as suas atividades laborais, em relação a convivência entre os servidores, enfatizando que o crescente número de técnicos e professores fez que houvesse um rompimento do vínculo existente enquanto a instituição ainda era ET Palmas e por sinal, pequena. Relatando também aspectos relativos a evasão escolar e que considera que os alunos atuais são menos preparados

do que no início da instituição. E culpabiliza também o sistema de entrada na instituição, vale ressaltar que os fatores que levam a evasão vão muito além da sala de aula, fatores financeiros impactam diretamente na permanência do aluno.

Para tanto, a instituição trabalha com a assistência estudantil, que visa sanar as dificuldades oriundas de diversas questões que não permitem o aluno a encerrar o curso. Criando a Estratégias de prevenção da evasão escolar com vista a:

“[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos, o aprimoramento dos mecanismos de nivelamento do conhecimento das turmas e a melhoria dos programas de assistência estudantil, visando à igualdade de condições de acesso na instituição e ao combate à evasão.”. (PDI, 2016, p. 39).

A depoente Seturbal (2019), também expõe os fatores que acredita terem melhorado, como aspectos voltados à autonomia; contudo fala que a nova carreira docente, faz com o que a motivação dos professores para a pós-graduação, são em sua maioria por questões salariais e não por questões de motivações para pesquisa.

As mudanças mais significativas? Muitas melhorias na parte Legal né... autonomia... a pesquisa no Instituto ficou burocratizada e não é aberta a novos professores, pesquisadores. Porque ela tá toda embasada na relação de Mestre e Doutor, não é projeto, é título do orientador. Então isso desmotiva os professores que estão entrando. Motiva só o título e isso tá mais relacionado ao salário do que pela vontade de fazer pesquisa. Nós não temos um gerenciamento para saber o que estão produzindo, vejo muitos pesquisadores com o mesmo projeto a anos... e isso tem retorno para a sociedade? Para fazer o tripé precisa levar a sociedade, que é a extensão. Aumento de cargos e o salário dos cargos. No nosso Campus ficamos quase 8 anos parados, sem melhorias das práticas educativas. Não tivemos apoio nenhum aqui no Campus. (SETURBAL, 2019).

E continua dizendo que nos 35 anos de docência, tem que aprender a usar a tecnologia, em especial o computador como seu aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Nesses 35 anos de docência? Nós temos um aliado que a gente não sabe usar. É o celular. A tecnologia em sala de aula, esse é o maior aliado na evolução educacional nos últimos 20 anos. O professor tem que saber que agora ele é um facilitador do conhecimento, não o detentor do saber. Informatização na sala de aula... não estamos sabendo aproveitar. Essa é a mudança e não estamos acompanhando. (SETURBAL, 2019).

Professora Seturbal (2019), expõe que a instituições ficou os últimos 08 anos sem nenhuma melhoria nas práticas pedagógicas. Tal relato difere-se das narrativas das pedagogas Kikuchi (2019) e Zukowski (2019), que trouxeram em seus relatos, as mudanças que ocorreram na área pedagógica ao longo dos anos, enfatizando que o Campus para atender as demandas institucionais de cunho pedagógica, além da gerencia de ensino, criou uma Direção

de Ensino. De fato, os dados e as narrativas dos docentes, nos mostram a necessidade de ampliação nos números de profissionais envolvidos na área pedagógica, o que poderiam impactar nas atividades assim como uma revisão da estrutura organizacional de como ocorrerem as semanas pedagógicas e o apoio recebido pelos docentes. Mas, enfatizar que não houve nenhuma melhoria, não condiz com os dados apresentados e nem com as narrativas recolhidas de outros professores, que foram enfáticos em apresentar as mudanças ocorridas ao longo dos anos, contudo talvez não tenham sido suficientes para atender as demandas, logo, acaba-se tendo análises como a da docente.

Outro fator de suma importância apresentado pela docente, diz respeito às questões voltadas para formação do professor e como as mesmas estão sendo vistas por eles, afirmam que ao longo dos anos as capacitações dos docentes evoluíram, e número de professores e professoras mestres (a) e doutores (a), teve aumento expressivo. O PDI (2016 – 2019) constava com os seguintes dados: No ano de 2018, o IFTO contava com um quantitativo de 525 professores, desses 51 eram apenas graduados, 201 eram especialistas, 223 eram mestres e apenas 50 eram doutores. No ano seguinte, 2019, esses dados evoluíram para um quantitativo total de 647 professores, tendo um aumento de 122 professores, dos quais apenas 9 continuavam com apenas a graduação, 145 somente com especialização, 372 tornaram-se mestres e o número de doutores triplicou, chegando ao um total de 121 doutores. Dados expressivos e evolutivos aos longos dos anos, entretanto não se sabe quais os principais fatores que levaram os professores a se capacitarem, de acordo não só com Seturbal (2019), mas como citado por Carvalho (2019) e Victor (2019), as capacitações em sua grande maioria estão ocorrendo por questões salariais, e não por questões de formação continuada e desenvolvimento do professor. Diante desses dados, a própria Lei nº 12.772/2012, estrutura ao desenvolvimento docente através da progressão funcional e promoção.

Os relatos acima nos permitem observar que as transformações e mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos entre a ETF Palmas para IFTO – Campus Palmas na perspectiva histórica desses professores não foi benéfica a instituição. Os professores são categóricos em afirmar que o crescimento em demasia e a construção de novos Campus, próximos um dos outros, sem um planejamento foi prejudicial aos já existentes, assim como a perda de autonomia, pois agora são integrados a uma instituição maior, que possui uma Reitoria. Assim, como a possibilidade de ministrar cursos em níveis de ensino diferentes gerou uma perda de identidade institucional tanto nos servidores, alunos e comunidade externa. Para tanto, percebe-se nas falas dos depoentes um sentimento não só de saudosismo, como também de frustração para como a organização atual da instituição se encontra.

Contribuindo com essa discussão, o pensamento de Magalhães (2004), esclarece que toda essa construção possibilita a criação da historiografia institucional, instituindo assim uma relação entre a instituição e os sujeitos que a integram. Pois, a “complexidade institucional corresponde em grande parte à complexidade educacional, daí que, sistematizando, pode representar-se a complexidade institucional e biográfica da relação educativa por uma triangulação (materialidade, representação, apropriação).” (GUIMARÃES, 2004, p. 28). E que essa construção, são marcadas por um período temporal, que se introduz à um contexto social e histórico, além dos prédios da escola, e que esta triangulação faz história e por consequente criam uma cultura, a cultura escolar.

Para além dos dois grandes grupos analisados anteriormente, houve a necessidade de se categorizar um terceiro grupo: os depoentes que expõe em suas narrativas que não há como mensurar nem só negativamente ou positivamente as mudanças que foram ocorrendo não somente no Campus Palmas, como em todo o IFTO. Trazendo dados que realçam aspectos que trouxeram melhorias aos Campus, como aspectos que segundo os depoentes, prejudicaram a instituição. Assim, as análises de Obeso (2019), Gori (2020), Lima (2019), Pedroza (2019), e Teixeira (2019), traduzem essa visão acerca da instituição.

Professor Obeso (2019), traz uma narrativa um pouco diferente, focalizando-se principalmente nas mudanças que ocorreram tanto em seu fazer pedagógico quanto em sua trajetória docente ao longo dos anos na instituição. E enfatiza que houve um amadurecimento tanto por ter tido a oportunidade em ministrar aulas em outras instituições, bem como ser professor do Proeja.

Olha o crescimento profissional, o crescimento maior toma atitude de... (didática) é, sim, há um amadurecimento acho que você amadurece cada ano que passa vê que melhora né, mas o espírito continua sendo o mesmo, de continuar ministrando aula. Maduro porque já tinha trabalhado noutros instituições também federal né, outro Instituto, mas de fato a nível de conhecimento que passa para o Proeja, para o ensino médio, para o subsequente e para os superiores são níveis diferentes, né... enquanto que as vezes eu me pego tentando nivelar o meu conhecimento de para um curso superior para um curso de ensino médio, eu tenho que me ter cuidado, tenho que me cuidar, melhorar esse sentido né... (Obeso, 2019).

Esse amadurecimento profissional decorrente das experiências e formações adquiridas ao longo da trajetória profissional, vai de encontro a que Ibernóm (2011) e Gatti (2014) falam sobre esse processo que os professores necessitam desenvolver para exercerem a docência. Algo que possibilite a desenvolver suas habilidades e conhecimentos de maneira reflexiva que permita melhorar as possíveis carências da formação inicial, ao possibilitar ao apontar e perceber as carências de atualização e compensação da formação inicial.

Professor Gori (2020), aponta os aspectos positivos e negativos ao longo dos anos na formação do IFTO, e inicia sua fala sobre a transição de uma instituição para a outra, e dar sua opinião também quanto gestor na época, da qual ocupava cargo de pró-reitor, acerca da expansão que segundo ele foi desenfreada e que não havia a necessidade de abrir Campus tão pequenos e próximos e como a interferência política foi ampla dentro da instituição.

Eu acho que de estrutura física nós pegamos um momento ímpar dentro da Rede aonde não só o Campus Palmas mas os outros Campus tiveram um avanço significativo, eu acho que isso aí é um ponto positivo né? Tá certo que outro IF's essa expansão foi feito um pouco, na minha visão, foi feito um pouco de forma desordenada...criando alguns elefantes brancos... mas enfim, na minha gestão, em determinados momentos, até pontuei alguns Campus, que na minha visão, não tinha necessidade né...Campus pequenos, bem próximo do outro, menos de 100 km... a interferência política que naquele momento era difícil a gente negar... mas eu vejo que esses campus como todo, se não focar no ensino médio não sei se eles conseguem se manter... eu acho que a salvação será o ensino médio. Eu vejo que em relação essa parte da estrutura física, eu acho que teve um avanço que de certa forma, ele foi bom, propiciou o crescimento... Mas aí teve a questão política aí por trás né... e olha que o nosso Instituto eu vejo como um dos mais enxutos da Rede né... Então acho que esse foi o grande diferencial de escola técnica para IFTO. (GORI, 2020).

E complementa falando acerca das mudanças ocorridas na parte pedagógica, expondo a necessidade instituição criar metas a curto, médio e longo prazo e nem uma padronização dos cursos de acordo com o professor.

Em relação a parte pedagógica, eu acho que o Instituto precisa do melhor norteamento, por exemplo, a definição de metas e definição de objetivos bem claros para que a gente possa trabalhar de forma direcionada. Nós não temos um Norte dentro da nossa área de ensino...onde nós queremos chegar daqui x anos?! Quais são nossas metas?! Então eu vejo dentro do IF ações importantes porem sendo feitas de forma isolada. Essas ações poderiam ser institucionalizada para que tivessem um ganho maior ne... A gente não tem uma padronização dos nossos cursos, respeitando os particulares de cada cidades... também não pode ser uma coisa engessada que nem foi proposto agora recente... eu acho que tem que respeitar essas particularidades de cada um, mas com uma matriz comum né... (GORI, 2020).

Professor Gori (2020), elenca os fatores que considera positiva assim como os negativos. Enfatizando que a o crescimento como ocorreu, foi desordenado e que não havia necessidade de criar Campus tão próximos, assim como os Campus Avançados. E fala que se não fosse a obrigatoriedade do Ensino Médio, possivelmente nem existiriam. Enfatiza acerca das grandes interferências políticas, que segundo ele, no início foram necessárias para que a instituição pudesse crescer, deixando claro que parte estrutural foi uma das principais mudanças no processo de transição acerca da parte organizacional bem com pedagógica. O professor, expõe que é necessário um melhor direcionamento das metas a serem cumpridas dentro da instituição, e que houvesse uma padronização. De acordo com o PDI (2020), a

instituição busca cada vez mais melhorar sua política institucional, mas deixa claro que é uma instituição nova e que ainda está em fase de organização, o que de certa forma responde a narrativa do professor Gori (2020), em tais aspectos.

Dentre todos os professores pesquisados, professor Lima (2019) é único que já entrou na fase final do processo de transição para entre as ETF's e ou CEFET's para os Institutos Federais, o que não o permitiu vê início construtivo do Campus Palmas. Mas acompanhar o desmonte financeiro que a educação vem passando nos últimos anos, assim ele deixa claro que as principais mudanças que pôde perceber ao longo de seu trabalho dentro do Camus Palmas e a diminuição das verbas e orçamentos, o que impacta em vários fatores como explica a seguir:

O que mudou foi a parte de dinheiro. Quando eu entrei a gente tinha condições de ter um planejamento de ensino em que se tinha disponível um orçamento que dava pra fazer uma visita técnica, que dava pra trazer uma pessoa de fora para ministrar cursos para professores. Agora com a estrutura que a gente tem, tá ficando cada vez pior. Então esse orçamento ele está diminuindo e parece que os institutos federais eles adquiriram dentro da sociedade uma posição que parece que essa sociedade não queria, porque a gente tá adquirindo uma posição de autonomia no nosso processo, a elite está perdendo o controle disso...Eu vejo que está tendo mudança sobre a visão econômica dos Institutos Federais de pensar sobre o retorno dos cursos...isso é prejudicial a nossa Rede como um todo. Quando eu iniciei o Instituto tinha autonomia, mas isso ta sendo perdido, essa autonomia de gestão e estamos meio que aceitando. Isso é prejudicial ao ensino. (LIMA, 2019).

Mesmo afirmando que ao longo dos anos a estrutura do Campus tornou-se cada vez maior e melhor, é importante ressaltar que a fala do professor Lima (2019) também expõe e afirma os cortes ocorridos desde o ano de 2017 através da Portaria nº 28/2017, que reduziu em 20% o orçamento referente a serviços de manutenção (limpeza, vigilância etc.), em relação aos anos anteriores. Já em 2018, de acordo com SIAFI⁴⁸ os cortes chegaram a 27%, além desses cortes diretos, tiveram redução nos PNEs - Plano Nacional de Assistência Estudantil. Para 2021, de acordo com PLOA⁴⁹, os cortes chegarão a cerca de 17,5% nas despesas discricionárias e 18% para estudantil (PNAES), o que gradativamente vem resultando em demissões de terceirizados e, até mesmo, houve redução da oferta de cursos e toda a manutenção das instituições federais de educação.

Continuamente, diz que as maiores mudanças que ocorreram desde sua entrada são relacionadas à formação, e o que ele entendia como ser considerado um bom professor, e que

⁴⁸ SIAFI: Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal.

Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm?cmpid=copiaecola>

⁴⁹ PLOA - Projeto de Lei Orçamentária

veio de uma formação autoritária em que todo o “poder” é do professor, mas ao longo dos anos ele se reinventou, desde os processos metodológicos até a didática.

Como eu disse, o professor tem que estar em constante formação, e por estar em constante formação ele está em constante mudança, isso não quer dizer que eu estou abrindo mão de princípios. Tem certas verdades que eu acreditava antes e agora não mais, por exemplo, eu vinha para a sala de aula com a visão de professor autoritário, hoje minha visão é diferente. Eu já mudei a minha metodologia de avaliação, já passei a ter uma avaliação mais contínua... então, todo final de conteúdo que eu ministrei, conteúdo da discussão das atividades que foram propostas, a gente vem fazer uma avaliação só daqueles assuntos, para não acumular. Deixei de ter uma visão de bancário da avaliação, de retirada, para ter uma visão da avaliação como processo de aprendizagem e não um processo de checagem da aprendizagem. Então sanamos as dúvidas dos alunos. E assim possivelmente vou mudando daqui pra frente. (LIMA, 2019).

As narrativas do professor Pedroza (2020), fazem um apanhando dos aspectos relativos a estrutura física, estrutura organizacional e pedagógica, assim como os de carreira. Elencando como essas mudanças impactaram tanto positivamente quanto negativamente a organização institucional. Assim fala também do processo expansivo, que de acordo com o professor ocorreu sem um devido planejamento.

Então, em termos de expansão, aqui nós éramos 70 professores, hoje somos 200 professores. Então, foi muito rápido essa questão de expansão de novos cursos. (foi desordenado?) eu acho que não foi tão bem planejado, é tanto que muitos cursos foram extintos, por falta de alunos, inclusive, Saneamento que mudou para Controle-Subsequente, nós não tínhamos mais procura de alunos de subsequente em Controle, é tanto que a gente teve que migrar para a modalidade Ensino Médio - Integrado, para ter procura, porque assim, entre subsequente e superior, aluno prefere fazer superior, então a procura para o ensino subsequente caiu muito, aí eles migraram para o superior. Nesse meio tempo, para não perdermos a nossa modalidade do ensino médio, aí transferimos para o curso de Controle Ambiental para ensino médio integrado. (até porque com a nova lei temo que ter a obrigatoriedade de manter 50% do ensino médio) isso, exatamente. E outra coisa, o que sustenta hoje o Instituto Federal, é o ensino Médio Integral, pois o recurso é maior específico para o ensino médio. O recurso é maior...entre um aluno do superior e um aluno do ensino médio, a gente ganha mais recurso do MEC com Ensino Médio. Então, as principais mudanças foram na questão da expansão, a questão salarial também, teve uma valorização muito grande nessa mudança. Eu lembro que do meu salário inicial de 2005 a 2009 foi um crescimento exponencial. Em termos da parte física, tivemos grandes avanços, recurso de laboratório, alguns laboratórios foram criados, incentivo a pesquisa que não tinha no início, aí nós tivemos esse avanço com relação a transição. (PEDROZA, 2020).

Os dados do professor Pedroza (2020), coadunam com os dados descritos pelo último PDI (2020), que enfatiza que o quantitativo de docentes cresceu consideravelmente em todo o IFTO totalizando um número de 647 e no Campus Palmas o número chega a 231 professores, sendo um quantitativo expressivo, sendo que o Campus, iniciou suas atividades com menos de 50 professores. E trazendo para a realidade do seu colegiado, afirma que o crescimento

desordenado, causou a exclusão de cursos, como Saneamento Básico, por falta de discentes e por não haver um planejamento e até mesmo uma pesquisa de mercado acerca dos cursos a serem implantados.

A instituição diz realizar uma pesquisa e ter um cronograma de implantação de cursos com várias etapas e critérios, contudo, esse cronograma, só foi visto a partir do PDI de 2016, o que permite dizer que a narrativa do professor, de fato ocorreu na instituição. Faz um apanhado geral sobre os aspectos voltadas à remuneração e que diz com a nova Lei dos professores EBTT, houve melhoras significativas em seu salário, aspecto citado por muitos depoentes.

Desse modo, complementa expondo os principais pontos que considera negativo ao longo dos anos, enfatizando que acerca da criação do IFT, não houve uma pesquisa de mercado, e a consulta pública realizada não foi eficaz em ao seu ver. E assim como outros professores, afirma que a antiga ETF Palmas, não virou CEFT, antes de ser IFTO.

Na verdade, eu acho que o ponto negativo que eu achei foi que foi tão rápido esse crescimento que a gente não teve tempo suficiente para definir metas, por exemplo, esses cursos que foram criados e que foram extintos... não houve uma pesquisa de mercado, nem com os professores. Eu acho que a questão de da consulta de mercado era muito superficial, hoje a gente já tem mais preocupação maior. Acho que isso foi negativo, dessa oferta desordenada. Tinha consulta, mas não sei se elas eram eficazes para a obtenção de respostas. Aqui não virou CEFET, então teve 3 anos de transição e virou uma confusão na cabeça da gente, dessa migração... como ia acontecer. (PEROZA, 2020).

Mesmo afirmando que prefere a instituição na conjuntura atual, professor Teixeira (2019), não deixa de dizer que a forma como ocorreu a expansão e as mudanças não foram totalmente benéficas à instituição, afirmando que:

Olha, eu acredito o seguinte, é uma postura minha, quando você quer abraçar uma diversidade de coisas, corre o risco de você não fazer nada bem feito, então você vê, por exemplo, o que que é o Instituto Federal? É tudo que existe dentro da LDB, é tudo, tudo, então, você tem por exemplo na rede né você tem Colégio Pedro Segundo que tem menino de 4 anos pega desde a educação infantil até superior. Então, você tem tudo dentro da Rede né de educação, é bom? tem pontos positivos e pontos negativos, consigo ver por exemplo pontos positivos, eu dou aula licenciatura e já consigo fazer a ponte entre licenciatura e educação técnica, no ensino médio entre a EJA. Então, você tá ao mesmo tempo tendo colégios de Aplicação e ensino superior (?) Um bacharelado que conversa por exemplo com o técnico na área de edificações, uma engenharia elétrica, né? que conversa com o curso de eletrotécnica, né? eu acho bacana, uma integração entre as ocupações e profissões(?) é... como efetivo Porque como pulveriza demais, às vezes a cabeça da gente Ela entra quase que um parafuso, né? porque cada nível qualidade forma de qualificação exige de você um trato psicológico, então. É como se você carregasse dentro de si, Várias escolas, uma diversidade de formas de abordagem, né? aí de repente você... não, agora você tá dando licenciatura, Aí (xuuu), agora vai para o PROEJA, opa, agora você tá no integrado, opa, agora ta no subsequente, então, você vê, que são coisas distintas e com

risco, por exemplo, de não acontecer aquilo, que o bacana da Educação, é que você realmente faça com que eles tenham possuam didática. Então, se fosse para o senhor escolher o senhor preferia como estava como Escola Técnica?) (TEIXEIRA, 2019).

Professor Teixeira (2019), faz críticas quanto ao sistema da Rede Federal de Ensino, afirmando que uma única instituição não consegue abarcar uma diversidade de níveis e modalidades de ensino e que isto acabar por não realizar um trabalho de excelência. Mas não são só críticas, o mesmo enfatiza que a possibilidade de trabalhar com a licenciaturas e a EJA, por exemplo, permite-o fazer uma ligação entre a teoria e a prática docente, e levar os alunos da graduação, ao que ele chama de laboratório de ensino. Sua crítica é que não tem um segmento, não uma integração entre as áreas e os cursos, o que dificulta o trabalho docente. Para Gatti (2014) essas ações contribuem para “a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica” (GATTI, 2014, p. 42).

Os três grupos nos trazem relatos ricos e cheios de histórias sobre como era a instituição em seu princípio e as transformações que mais o marcaram ao longo dos anos, enfatizando em diversos aspectos que consideraram essenciais nesse processo. Os professores que acreditam que a expansão e transformação da ETF em Campus Palmas elencaram muitos aspectos que para eles, fazem ter a visão que a antiga conjuntura era melhor, citando a falta das relações interpessoais, a perda da autonomia assim como da centralização das tomadas de decisões na Reitoria, falta de planejamento para expansão em outros municípios, aumento significativo da evasão escolar e principalmente a perda da identidade educacional, que de acordo com os docentes, o atual IFTO - Campus Palmas já não tem mais uma identidade estruturada como em seu princípio. Logo pois, a comunidade externa não consegue a definir como escola, como instituição técnica ou mesmo uma universidade; o que para muitos a torna uma instituição plural em cursos e atividades desenvolvidas, para outros, faz com que não se tenha uma identidade definida.

A outra parcela de docentes, trazem narrativas empolgantes e detalhadas acerca de como as mudanças que foram ocorrendo ao longo do processo transitório e posteriormente trouxeram inúmeros benefícios não são para a instituição, como também para os servidores e alunos. A criação de novos *Campi*, em todas as regiões do Estado, permitiu o acesso a pessoas que possivelmente não poderiam se deslocar para os grandes centros urbanos para estudarem. Outro fator citado por todos, até por aqueles que disseram que a expansão não foi benéfica ao Campus Palmas, que é questão da ampliação da estrutura física e arquitetônica

tendo um aumento significativo em números de blocos de sala de aula, laboratórios e uma biblioteca, considerada entre as melhores do estado, além de outras estruturas que fazem do Campus Palmas, o maior *Campi* do IFTO.

Além dos fatores já mencionados, os depoentes elencaram que todo esse aumento, foi necessário ampliar o quadro funcional para conseguir atender aos novo alunos, dos inúmeros cursos que foram criados no Campus, assim como a criação de uma política de capacitação e formação continuada não só dos docentes, mas dos demais servidores do quadro efetivo. Para que tais ações ocorressem os professores enfatizam que a autonomia didático pedagógica e administrativa angariada pelo Campus após a expansão foi determinante, possibilitando também que a instituição atuasse não só no ensino, mas na pesquisa e extensão, através de programas nacionais como o PIBID, PIVIC, PET, Jovem Empreendendo, como os programas locais. Ações essas, que para os docentes deram visibilidades e status de universidade ao possibilitar o desenvolvimento do tripé: docência, pesquisa e extensão. Todos esses fatores expostos coadunam com os professores que afirmam que a transição trouxe prerrogativas e desvantagens em diversos aspectos.

6.5.3 Impactando a sociedade palmense: narrativas finais dos professores

O último eixo temático, visa explorar das narrativas dos professores e professoras, e o processo de transição entre a antiga configuração denominada ETF Palmas, com a atual, denominada Campus Palmas. As análises permitiram identificar que maioria dos professores estiveram presentes em todo o processo transitório entre uma instituição a outra, exceto Victor (2019) e Pereira ((2019) que no início estavam afastados para capacitação. Lima (2019) que entrou já em processo de transição e Carvalho (2019) que não participou de todo o processo, pois estava exercendo função diretiva no Estado.

E com o intuito de compreender quais foram as mudanças mais perceptíveis para esses profissionais, trazendo em suas narrativas suas histórias e lembranças, que tal eixo buscou descrever como eles enxergaram essas transformações. É notório perceber que os professores e professoras que acharam o processo de transição benéfico, afirmam que o fator primordial com a criação do IFTO, foi a autonomia em contextos gerais.

Professora Cavalcante (2020), inicia afirmando que o processo transitório, “foi uma transição tranquila, os professores tinham conhecimento de como estava ocorrendo e afirma que foi um processo tranquilo e necessário, logo pois a instituição não passaria a ser CEFET. E se caso não transformasse em Instituto Federal, perderia visibilidade e verbas. “eu tava

junto com a gestão né..., mas era bonde que a gente tinha que pegar... não tinha jeito, o caminho era aquele.” (CAVALCANTE, 2020).

Professor Teixeira (2019), traz em sua narrativa que no início do processo de transição, não acreditava na efetividade da criação do Instituto e até se colocou contra, mas acredita que essa mudança trouxe uma nova autonomia, aumento no número de servidores, mas afirma que é preciso ter efetividade dentro da instituição. E por fim, crê que foi mais benéfico que maléfico como afirma a seguir.

Autonomia, para criação de cursos, para distinção de cursos, e isso achei bacana, a possibilidade de realizações de estudos, ela foi muito ampliada, né?! questão de oferta de cursos, de... da quantidade de servidores também(?) isso é praticamente... eu e uma pedagoga no curso inteiro, um curso não, 4, 5 cursos, e hoje você tem o número maior de profissionais. Então, isso acaba mostrando que existe uma possibilidade maior, existe possibilidade? existe possibilidade, efetividade, houve um aumento considerável de profissionais agora desse atividade disso, é questionável, né? (TEIXEIRA, 2019).

Todas mudanças trazem consigo medos e incertezas, e a fala do depoente Teixeira (2019) expõe claramente esse receio da inovação que estava prestes a ocorrer na instituição. Saviani (2005), enfatiza que esse sentimento pode ser caracterizado devido ao fato da instituição ter criado sua própria cultura, a cultura institucional “é possível afirmar que a escola tem sua cultura própria, distinta das culturas das demais instituições que convivem com ela” (SAVIANI, 2005, p. 30). Por isso esse receio e primeiro momento dos docentes.

O Professora Teixeira (2019), expõe um pouco mais sobre o processo de autonomia adquirida pelo Campus ao longo dos anos. Assim a forma como o Campus está estruturado diante dessas mudanças, e que houve um semi planejamento para o processo transitório

Não, eu prefiro que é hoje, porque eu parto do pressuposto de que, hoje é melhor que qualquer um que exista, eu procuro sempre trabalhar na linha de que... fazer o melhor com o que tem hoje, então, para mim o hoje é melhor, mas eu tinha um preconceito na época aqui(?) pior que atuei nessas duas instituições, porque era uma instituição e virou outra, né? é ela foi ampliada, né? a questão de autonomia, questão de... de possibilidades, isso aí é autonomia.. E não, eu não acho que ele foi planejado, ele foi semi planejado, assim, foi semi planejado, tem muito puxadinho, entendeu? e teve muito puxadinho, teve emancipação, 2, 3 intervenções, né políticas ao longo desses 15 anos aí. então, eu não sei se então é... a mas de tudo, se espremer o sumo da laranja, que a gente fala, né? a coisa ainda foi mais positiva do que negativa. (TEIXEIRA, 2019).

Para Costa (2019), a descentralização e autonomia foram os fatores impactantes nesse processo de transição entre uma instituição e outra, citando o atual Campus Paraisópolis do Tocantins, que antes era Unidade Descentralizada – UNED, da ETF Palmas. E diz que no período de transformação encontrava-se em cargo de gestão, como Gerente de Ensino, eles se

uniram para formular um projeto que fizesse a instituição virar IF.

Em relação a criação do Instituto, foi realmente essa questão de você descentralizar tudo né... autonomia em si, e eu acho que isso foi primordial, porque quando a gente tava aqui criou a UNED de Paraíso, que era a unidade descentralizada, mas era vinculado aqui, a Palmas. Era uma extensão daqui. Porque por exemplo, hoje o Campus tem autonomia de criar e extinguir cursos... não precisa de aprovação do MEC... naquela época era assim ou não? Já, já era assim, tinha um conselho superior que rege tudo assim como é hoje o Instituto, o CONSUP, ai naquela época já tinha um conselho diretor e aí ele tomava conta dessas definições, de que curso abria, que curso fechava, era tudo vinculado a ele. Não precisava ir ao MEC. [...]Inclusive quando foi pra transformar em instituto, foi feito todo um projeto para poder virar Instituto Federal e parte dele a gente aproveitou algumas coisas do projeto CEFET. Como eu era gerente de ensino da época, eu aproveitei algumas coisas, conversando com o pessoal e tivemos que unir esforços né na verdade que foi Araguatins e a UNED Paraíso e a gente aqui em Palmas para poder formular um projeto maior do que só CEFET. (COSTA, 2019).

E finaliza descrevendo que ao longo dos anos, a experiência lhe possibilitou compreender e entender sua trajetória na instituição e que isso é necessário para todos, falando uma visão geral de como ele vê a instituição nos dias de hoje.

Se Deus quiser pretendo. [...] Sim, você precisa ter uma perspectiva do futuro né, você precisa saber onde você vai chegar. Querendo ou não é um incentivo né. Tenho, sim, hoje eu tenho. Tanto é que eu já to no teto, já sou professor titular. Em tema de história, passamos por muitas mudanças de estruturas, não só a estrutura física, mas também a estrutura organizacional, e isso é necessário e interessante. E com isso, mudou a questão de hierarquias, de tratos com relação a trabalho, e aí isso de certa forma trouxe uma certa desorganização, porque eu acho que as pessoas não conseguiram acompanhar esse processo e isso gera muitas vezes um retrabalho, que é conscientizar as pessoas do que elas precisam fazer para ter uma coisa mais organizada. E acho que isso foi uma falha que teve nesses anos. Não tinha fluxograma. (COSTA, 2019).

Assim como Costa (2019) e demais professores, Hirano (2019), coloca a autonomia, nesse caso a pedagógica, como uma das principais mudanças após a transição faz trocadilhos, dizendo que foi um período de “vacas gordas” que durou 06 anos, e que atualmente, a instituição possa por um período difícil, assim como todos os demais IF’s no país, devido aos cortes de verbas e orçamentos.

Exato, e antes não tinha isso. Essa parte pedagógica, a gente não tinha isso então para lançar os quatro primeiros cursos tecnológicos que a gente lançou o MEC teve que vim antes, então de modo geral mudou e outra coisa o fomento foi muito bom. No período da mudança o fomento, as verbas que vieram vamos dizer que era o período da vaca gorda, acho que deve ter durado 6 anos, depois quero saber quanto tempo durou, não foi mais, depois eu vou fazer umaa, de repente é até interessante ó, isso foi um fato bíblico (risos). Já ser uma coisa interessante porque que vamos agora pros 6 anos sem vacas, mas tudo bem. Ééé mas realmente foi um período muito bom essa transição e hoje, mesmo que segundo, eu acredito que a gente fez um alicerce tão bom como

Instituto Federal que por ventura viermos ficarmos sem vacas, acredito que a gente ta muito bem capacitado para buscar fomentos, a gente ta muito bem capacitado, por isso que eu não via isso na época da Escola. (HIRANO, 2019).

E focaliza no *Campus* Palmas e nas mudanças que ocorreram desde a parte de estrutura física: dos novos blocos, biblioteca entre outros setores. Hirano (2019) faz um apanhado da evolução dos cursos ao longo dos anos. Enfatizando que antes do IFTO, a ETF era focada apenas no médio, e ao tonar-se Instituto, criou um leque de possibilidades de cursos superiores, superiores tecnológicos, Ead's. E que para ele, mesmo que a instituição atenda a exigência de 50% para o Ensino Médio⁵⁰, o perfil é superior, devido a característica da cidade de Palmas.

Pensando em campus Palmas, pensando em Campus Palmas ééé pintamos de verde, brincadeira (risos), brincadeira (risos), porque antes era azul né? (risos). Mas oooo pensando em campus Palmas, foi que a gente teve ganho de infraestrutura, ganhamos esses prédios aqui foram construídas no governo Fernando Henrique, aí os prédios novos que a gente construiu durante esse período de Instituto Federal, não na época de Escola Técnica a gente até construiu mais um pedacinho ali, mas a quantidade de recursos que veio para a gente fazer essa biblioteca fantástica, aqueles prédios ali. Houve o aumento expressivos de cursos, a gente tinha 4 superiores hoje nós temos 11. 9 médio integrado 9 técnicos subseqente e 4 superiores. E a a gente só ofertava tecnológico. De cara já aa, de cara apareceu 2 licenciaturas, de cara hoje nós temos 4. A gente tinha uma meta de licenciaturas. Ah esqueci dos PROEJA tinha antes, tinha 3 antes e hoje só tem 2, antes tinha 3 PROEJAS e hoje só tem, aí devido a criação de mais. De cara foram essas 2 licenciaturas, aí depois veio mais duas licenciaturas, mais um tecnólogo, não na verdade mais quatro tecnólogos, alguns já até saíram, já não existem mais (risos) eee e os três bacharéis, uma pós graduação que não tinha antes. Campus Palmas ofertou 4 cursos EAD e 4 cursos técnicos em EAD, que ofertou, 2 proeja, 6 subsequentes, 8 médio. Você pode ver que com essa alteração, antes a gente tava com foco mais ensino médio após virar Instituto nosso foco passou a ser maior no curso superior foi uma das mudanças que dá pra ver no INAUDIVEL. [...] Mas eu acho que isso aí é característica de cidades, como Palmas até porque a lei diz o Instituto Federal, aí como Palmas é central, é a cidade principal aí eu acho que apesar que a gente tava cumprindo a, quase cumprindo, tá cumprindo 50% não quase cumpre a lei, aqui sempre vai ter maior procura de curso superior. (HIRANO, 2019)

Os relatos trazidos até aqui, traduzem um sentimento de ganho de autonomia, tanto nas questões administrativas, como nas questões de ensino (didático pedagógico), após as mudanças ocorridas com o processo de transição entre as instituições. Cabe ressaltar que essa autonomia citada pelos depoentes está descrita na própria Lei de criação (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.).

Assim como descreve Saviani (2005), as condições sociais em que as comunidades

⁵⁰ De acordo com a [LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008](#). Que institui o a Rede Federal e cria os Institutos Federais, em sua Seção III, Art. 8º .

escolares estão inseridas, justificam seu funcionamento e logo sua autonomia “uma vez, que estas tem a prerrogativa de produzir e reproduzir os seus próprios agentes internos. [...] repondo constante sua própria de produção, o que lhes confere uma autonomia [...]”. Assim o sentimento de autonomia conquistado através das mudanças organizacionais oriunda da criação da Rede Federal, permiti que os docentes se vissem mais livres para atuar nos diferentes cursos existentes dentro da Instituição Campus Palmas.

E traz um fator já citado por outros professores, ao longo de suas narrativas, acerca da interferência política dentro das tomadas de decisões; nesse sentido, cita como exemplo, o que deve mudar na instituição para minimizar essa questão, é a reeleição para os cargos de Diretores e Reitor.

Nós temos que ser contra a reeleição sempre, aqui nós não vamos reeleger que a gente já falou que ia não ia ter reeleição. Podemos reeleger alguém do nosso próprio grupo, mas a mesma pessoa não vai e acho que mesmo passando por tudo isso falando aí a minha posição professor que aqui é muito bom, queé muito bom trabalhar, a interferência de gestão é muito pequena, o professor é realmente muito, muito bom ser professor. (HIRANO, 2019).

Para além dos fatores de autonomia, professor Pedrosa (2020) diz que a transformação trouxe uma identidade a instituição e que agora pertencemos a uma Rede e que houve uma padronização. Mas que no começo tanto ele quanto os alunos tiveram medo. E encerra sua fala dizendo que nasceu para docência, mesmo tendo sua formação inicial como bacharel, e que tivesse que escolher novamente uma profissão, seria professor.

Sim, sim. Os alunos também ficaram preocupados. Como balizou tudo em Instituto Federal, criou-se uma Rede... isso foi muito bom pra Rede, tudo ficou uniforme. A certificação ficou uniforme, criou-se uma rede uniforme, isso é um ponto positivo. Com certeza, o instituto federal hoje tem identidade quanto a isso. Que é algo uniforme. [...]Professor, se hoje fosse para escolher de novo ser docente ou atuar na sua área mais técnica, por exemplo, indústria? Não, eu quero isso, eu gosto de fazer o que eu faço. O ensino eu gosto, adoro trabalhar com pesquisa. Uma coisa fortalece a outra. Eu vou me aposentar realmente com isso, é isso que eu quero fazer. eu quero realmente trabalhar com isso até o fim, porque assim eu tô desde a base, do ensino médio e da graduação, e eu esqueci de falar que eu sou professor do mestrado de engenharia ambiental, lá na UFT, mestrado em engenharia ambiental. No início eu era professor convidado, passei um ano até que agora sou professor que faz parte do colegiado. (PDROZA, 2020).

Assim, a possibilidade de pertencer a uma Rede educacional e estar presente em diversos locais, através da estrutura Multicampi, permitindo não só o acesso, mas a inclusão desses alunos à uma nova proposta educacional. Assim esclarece a fala do docente Pedroza (2019), o Ministério da Educação enfatizou no processo de implantação a seguinte premissa “a proposição dos institutos federais (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais para uma atuação integrada e referenciada regionalmente. Evidencia com grande

nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.” (BRASIL, MEC, 2007, p.32).

Professora Tamba (2020), também fala dessa autonomia, da identidade, enfatizando que essa nova estrutura possibilitou um crescimento sem tamanho e que a inserção de cursos superiores na instituição. E dar méritos ao Governo Federal, responsável pela criação da Rede Federal.

Pra mim foi justamente essa abertura do leque de cursos né, porque ampliação de cursos proporcionou também que eu pudesse ministrar não só aula, por exemplo, dum português instrumental, dum português de redação oficial que geralmente é dada prum professor de português e a gente pode trabalhar pesquisa, mas a gente pode trabalhar, pode pensar em fazer um doutorado, um mestrado, foi muito mais fácil, entendeu!? [...]Não, não é isso, porque isso dependia do gestor né, o afastamento num era passar somente e antes da expansão, lembrar que nós passamos por um governo que não fazia concurso então como é que você vai liberar um professor se não ninguém pra substituir, né. Por isso que a gente tem que dá méritos aos governos que valorizam e efetivaram a expansão. (TAMBA, 2020).

E enfatiza o porquê considera que a expansão da Rede Federal foi tão importante para a Escola Técnica de Palmas, como para todo Estado do Tocantins e enfatiza a importância e relevância social dos IF's. Destaca também os problemas causados pela expansão sem planejamento, citando como exemplo o Campus Avançado de Formoso do Araguaia, na região Sul do Estado. E que é um trabalho em conjunto, entre o governo municipal, estadual e federal para que estas instituições de fato ocorram nos rincões do Brasil.

Muito importante, foi muito importante pra todo mundo, foi importante pro Tocantins, antes da expansão nós tínhamos apenas a Escola Agrotécnica de Araguaia que atendia uma região extrema do Estado e nós tínhamos aqui na região de Palmas, foi oportunizada a muitas comunidades do estado por exemplo, você não sabe a importância que é uma Escola dessa pra um filho de um pequeno produtor que não tem dinheiro pra estudar fora, e ali pertinho de casa foi construído um campus entendeu (Dianópolis) não, claro que a gente sabe que alguns campus eles nasceram sem muito estrutura mas isso é fazer (??) também, é construir, poderia ficar em segundo plano, importante era trazer o professor, trazer o aluno e ir se adequando, por a gente tem ainda muitos prédios velhos assim do estado foi por exemplo, foi criado, um problema que eu vejo Formoso do Araguaia, e que a estrutura lá é precária podia ter demorado um pouco mais abrir Formoso, mas sei lá, aquela comunidade Indígena, tem uma comunidade indígena lá que faz parte do núcleo discente da escola um número bem significativo. Se há de fato um trabalho ali, que bom sabe, é um pessoal que sempre ficou a margem e eu acho que o instituto traz... (...) só critica a expansão quem tá num ambiente e que nunca precisou, o que falta nas pessoas é empatia se colocar no lugar do outro que nunca teve, então quem sempre teve acha que a expansão que foi um campus lá de, poderia ter sido, porque tem muita gente que diz, a expansão (diminuiu a qualidade) isso, nada diminuiu qualidade nenhuma. Tem que gerenciar, (sim antigamente era duas, agora são 13 entendeu) é, não mas existe os gestores locais, cabe as gestões locais também.... talvez a estrutura política que tenha que ser melhorada né, as escolhas (porque ficou com estrutura de universidade essa expansão) não e também assim, as vezes a questão política meio que deu uma afrouxada em alguns profissionais que infelizmente que tem a liberdade e não valoriza a liberdade. (TAMBA, 2020).

Assim, Tamba (2020) destaca a importância dos Institutos Federais em regiões que não teriam acesso à educação de qualidade, antes da expansão, descentralizando e oportunizando a população que não teria como se deslocar aos grandes centros urbanos. Sendo essa uma das premissas principais para a criação dos Institutos, ao afirmar que: A SETEC ao afirmar que a expansão da educação profissional e tecnológica que permitiria a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais com vistas a assumir, “portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. (SETEC, 2010 p. 15). E para Borborema (2013) as inúmeras mudanças ocorridas nos três planos de expansão possibilitaram uma complexa mudança nos aspectos financeiros, pedagógicos e administrativo “a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a gestão do CEFET tornou-se ainda mais complexa” (BORBOREMA,2013, p. 89).

Em suas narrativas, professor Albuquerque (2019) relata que mesmo que a expansão tenha trazido inúmeros benefícios à instituição ETF Palmas, e as regiões que foram contemplados com Campus, expõe que a maneira como a mesma ocorreu, foi desordenada e que impactou até mesmo na atuação dos gestores que não conseguiram fazer um acompanhamento geral.

Eu vi como algo positivo, porém, acho que expandiu de uma forma que os gestores não conseguiram acompanhar. Faltou um pouco de planejamento. Acostumado com escola menor, abrindo em vários Campi em vários locais do Estado, e teve que abrir uma reitoria né, antes não tinha. E a reitoria teve que se desdobrar para conseguir acompanhar. Falhou em alguns aspectos, mas não foi nem culpa deles, foi porque a instituição se expandiu muito rápido né. (ALBUQUERQUE, 2019).

E complementa afirmando que não houve mudanças em seu trabalho, mas que a instituição ganhou uma autonomia pedagógica a possibilitar a abertura de novos cursos, citando também a questões relacionadas com um maior recurso financeiro. Fator esse, citado por outros depoentes. Essas mudanças são oriundas das modificações ocorridas na organização didático pedagógica dos Institutos, que ganharam autonomia, prevista em sua Lei de criação.

Teve uma transição sim, eu achei que devia ser mais explicado, mas eles foram informando a gente do que tava acontecendo [...] Não, no meu trabalho não. Continuei dando as mesmas aulas, nos mesmos cursos. O que ajudou foi a facilidade de abrir novos cursos, a autonomia pedagógica em relação a que tínhamos quando era Escola Técnica. Eu acho que sim também, porque eu percebi que quando virou Instituto, nós passamos a conseguir recursos muito mais fácil do que quando era escola. Teve uma transição sim, eu achei que devia ser mais explicado, mas eles foram informando a gente do que tava acontecendo. (ALBUQUERQUE, 2019).

Os demais professores entrevistados, afirmam que não gostaram das mudanças de uma

instituição para outra, elencando os aspectos que eles acreditam terem sido prejudicados com tal processo transitório, afirmando ainda que a forma como era organizada a antiga ETF Palmas, era preferível para a instituição de maneira geral.

Para tanto, temos as narrativas de Pereira (2019), Obeso (2019), Monteiro (2019), Carvalho (2019), Sousa (2019), e Seturbal (2019), que nos trazem as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos, de acordo com suas vivências. Assim, iniciar com os relatos de Pereira (2019), que afirma que nos primeiros anos de expansão, ele não se encontrava afastado para a realização de seu mestrado e quando retornou, já foi direcionado para nova organização através da Pró- reitoria, que antes não existia. E encerra sua fala, dizendo que ao longo dos anos o número de evasão cresceu substancialmente dentro do *Campus* e que a responsabilidade por tal situação recaiu todo nos professores, sofrendo uma pressão por parte da gestão, focalizando nos aspectos didáticos do docente.

Já Pereira (2019), diz que os possíveis motivos podem estar relacionados com a falta de afinidade dos alunos com curso, após iniciarem ou pelo fato de não terem tido uma boa base educacional, que sanassem suas dificuldades, o que também os fazem desistir. Tal afirmativa é complexa e diversos são os fatores que faz um aluno evadir e abandonar seus respectivos cursos. De acordo com Amorin (2013), o PROEJA é modalidade com maior número de evasão, tendo os possíveis fatores relacionados a falta de preparo, formação adequada e até a motivação dos docentes para lecionarem para a Educação de Jovens e Adultos, além dos seguintes fatores “Falta de embasamento de conteúdos com consequente dificuldade de acompanhar o curso, precárias condições sócio econômicas da família, decepção com o curso” (AMORIN, 2013, p.190), podem ser considerados fatores para a evasão.

A própria criação dos Institutos, visavam a extinção da evasão escolar, a partir da possibilidade de cursos mais atraentes aos jovens, através de uma formação mais prática, criando em 2014, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E em 2015, o Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes.⁵¹ Com vistas a possibilitar ações que sanassem a grande evasão crescente na rede EPT. Professor Pereira (2019) complementa que:

⁵¹ Esses documentos foram criados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) com o objetivo de criar um Plano de ação composto por sete dimensões que abrangem o entendimento dos fenômenos da evasão e retenção e medidas para o seu combate, a formação de parcerias, o desenvolvimento da pesquisa e inovação, a inserção profissional dos estudantes. (MEC/SETEC, 2015).

Quando houve a mudança eu não estava aqui, eu estava no mestrado. Então eu não percebi muito. E também porque eu não me envolvia com o administrativo, só era sala de aula. Eu cai de paraquedas na Pro-reitoria de extensão. [...]eu tenho mais uma coisa para falar sim... nós professores estamos sofrendo uma certa pressão porque está tendo um índice alto de evasão. E cobram o professor para melhorar a didática, mas na verdade é o aluno que ta vindo sem base ou entrando em curso que não era a primeira opção. (PEREIRA, 2019).

Professor Obeso (2019), afirma que a transição possibilitou criar um prédio e que mesmo tem uma dependência da Reitoria, que para ele não tinha quando era apenas, ETF Palmas.

As mudanças que vejo assim, é que se criou um prédio a mais em Palmas, mas que precisa ainda, acho que tá tudo ainda meio atropelado, podia ter melhorado mais, não houve essa melhora assim, ficou agora muita coisa dependente da reitoria, o ensino continua sendo o mesmo, não vejo uma coisa assim, minha preocupação maior é os alunos de Ensino Médio porque que eu falo eles, porque são 19 disciplinas, 18 disciplinas que fazem por semestre, é um loucura pro garoto, de 13, 14 anos, fazer disciplina, ao longo do ano. É por isso que aumenta o número de suicida, a pessoa desmotiva, abandona o curso, porque não há uma coisa, aí o aluno do Instituto Federal do ensino médio integrado, pelo menos, ele não sai um bom tempo, ele num contexto geral, não é um bom técnico e não vai fazer um bom vestibular, então precisa melhorar muito ainda, a Direção de Ensino. Eu acho que foram criados, construíram vários cursos, cursos superiores. Ao meu modo de ver Obeso, não deveria existir cursos superiores. Curso técnico sim, agora ensino médio sim, mas com umas peculiaridades como é, e não por exemplo como alguns cursos, tem curso que abre, depois fecha, depois reabre, ou fecha não há um consenso. (OBESO, 2019).

E enfatiza que essa nova estrutura pedagógica, requer um grande esforço dos docentes, devido ao número considerado excessivo de disciplinas. De acordo com o PDI (2020), a organização curricular é pautada “nos princípios e finalidades e deverá contemplar as áreas de conhecimento e de atuação profissional, primar pela formulação com a participação docente, discente e de egressos, além de favorecer o pleno desenvolvimento do educando [...]” (PDI, 2020, p. 68) contudo para que isso ocorra o quantitativo de disciplinas que compõem a grade curricular os cursos médio integrado, englobam tanto as disciplinas da base comum quanto da base técnica, totalizando diversas disciplinas a serem cursadas ao longo dos cursos, o que pode impactar no desenvolvimento do aluno, como enfatiza o docente. Entretanto o documento norteador da instituição, o PDI, enfatiza que o currículo pode ser flexibilizado de acordo com as necessidades do curso.

Professor Obeso (2020), discorre também da diversidade de modalidade de ensino presentes na instituição não só no *Campus*, mas no IFTO em geral não deveria ofertar o Ensino Superior, pois houve-se uma perda de identidade, em detrimento a abrangência de cursos ofertados.

Professor Monteiro (2019), tem uma visão extrema quanto ao processo transitório, e

acredita que tenha sido muito ruim para a instituição, e afirma que somente a parte docente é que não foi prejudicada com as mudanças, como afirma a seguir:

Não precisa ser boa né?! pois é isso aí que eu vou te dizer agora, só foi coisa ruim. Não teve absolutamente, olha quando eu digo absolutamente você tem que tirar (a parte da docência) é, tem que tirar essa parte aí, mas administrativamente a gente só desceu ladeira o tempo todo, desde a época da antiga ETF onde tinha o professor Adail e tal, que teve a intervenção, dali pra frente nós vivemos um momento negro, onde nada aconteceu, nem pra bom nem pra rui, que foi do Hércules, talvez por isso nem conste nos livros né, aí depois a Maria da Glória Santos Lago que veio, aí quando ela assumiu foi identificado os problemas de gestão, aqueles problemas que a gente já conhece né, indicação de colega, ela colocou pessoas erradas nos locais errados, aí começou a descer ladeira, aí pedagogicamente antigamente era gerência de ensino, colocavam pessoas que não tinham a ver e nem habilidade suficiente pra lhe dar com aquilo e aí pessoas que só tavam preocupada em montar planilhas de horário e toda parte gerencial de ensino deixava pra lá, aí a gente vem nesse negócio aí. Quando muda pra instituto que aí pras diretorias, aí muda as gestões, sai um entra outro, mas nenhuma atenção é dada pra identidade da instituição, ou seja, nós perdemos a identidade nesse caminho todinho e hoje não sabemos quem que somos, essa é a verdade. (MONTEIRO, 2019).

De acordo com o professor, desde a saída do 1º Diretor da antiga ETF Palmas, a instituição foi gradativamente decaindo, fazendo uma descrição cronológica dos primeiros diretores da instituição. Assim como a 1º Reitoria Pró Tempore, o depoente faz um relato de como as questões políticas interferirem no desenvolvimento das tomadas de decisões no atual Campus Palmas, o que foi relatado por vários professores. E por fim fala da perda de identidade, assim como Obeso (2019).

Carvalho (2019), relata que no início da transição estava direcionado para atividades dentro do Estado do Tocantins, entretanto nesse período acompanhou todas as mudanças até retornar, cerca de 1 ano depois.

Isso eu já não estava mais na gestão e essa transição e eu estava afastado prestando serviço como gestor no estado. Mas acompanhei mesmo não estando nas dependências. Em 2008/ 2009 começou o processo de ifetização. Eu era um duro crítico porque via muito mais um orgulho pessoal de ser reitor de quem estava no comando e abrindo mão de uma identidade muito aceita pela sociedade. Eu alertei que as universidades já faziam isso há mais de 50 anos. Nossos colegas diziam que faríamos melhor que elas. Nós somos melhores nos cursos técnicos. E eu fiquei sozinho nessa opinião, tinha o corporativismo nisso. Tem os pontos positivos, íamos acompanhar um menino de 15 anos do médio até o superior. Mas eu vi nisso uma velocidade, uma rapidez... é um atropelo o tempo inteiro. Até hoje nós não conseguimos acertar uma matriz curricular que tem que ser uma discussão permanente, mas nos cruzamos os braços e criamos os cursos. (CARVALHO, 2019).

Professor Carvalho (2019) fala sobre o processo de *iftização* e que a mesma ocorreu na ETF Palmas, mais por questões de ego, do que por questões de melhorias institucionais, a primeiro ponto e enfatiza mais uma vez que a mesma trouxe junto consigo a perda de

identidade diante da sociedade Palmense. E diz que o foco e forte da Escola eram os cursos Técnicos e que deixassem a Educação Superior para as Universidades. Mesmo ressaltando os pontos que considera prejudiciais, esclarece que teve pontos positivos, como a possibilidade de fazer um acompanhamento do discente desde o Ensino Médio até a Pós-graduação, afirma mais uma vez que a forma como ocorreu, acabou por prejudicar a instituição e sua história. Acerca da matriz curricular citada pelo docente, fala-se da autonomia de criar e excluir cursos, contudo há uma instancia central para tomada de decisões que engloba o Conselho Superior (Consup), o Colégio de Dirigentes (Codir) e a Reitoria. Por integrar uma instituição multicampi, todas as decisões do Campus Palmas, devem ser passadas pelos órgãos máximos dentro de cada Instituto Federal.

De tal modo como afirma Carvalho (2019), Professor Sousa (2019) afirma que quando a ETF Palmas foi integrada a EAF de Araguatins para criação do IFTO, criou uma centralização das ações institucionais, através dos Conselhos Superiores, o que tirou a autonomia do Campus. Para o depoente “Essa centralização gera barateamento, mas acaba dificultando nossas ações, se tornando burocrático. As pessoas comentam que em Palmas não tem em recursos proporcional ao tamanho, tem mais que os outros, mas não é proporcional. Aqui quase virou CEFET, mas não virou, aqui perdeu autonomia!” (SOUSA, 2019). Dessa maneira, mesmo enfatizando que houve uma perda de autonomia institucional, o docente enfatiza que houve um barateamento das ações voltadas para o *Campus* e que mesmo recebendo um recurso maior que os demais *Campi*, não abrange a sua dimensão territorial e alunos e servidores, como foi explicitado pelas pedagogas.

E por conclusão, temos a narrativa da professora Seturbal (2019) que esclarece que as mudanças com a nova configuração institucional, criou certa confusão, e com isso enfatiza a perda de identidade. E disse que a criação de uma sede núcleo, que no caso seria a Reitoria, houve-se o aumento significativo de cargos de alto padrão e com requer altos salários, que para “incha a máquina pública” e fala sobre a história das instituições profissionais no país que com mais de 100 anos de história, de acordo com ela, sempre deu certo e com essas mudanças, ela considera que não mais.

Eu acho que aqui no Estado gerou uma confusão, por causa que nós perdemos a identidade de Escola Técnica. As pessoas que vieram formar Palmas não tinham referência de Escola Técnica e com a mudança para o IF virou mais bagunça ainda. Então o que eu percebo é um aumento do número de cargos (Reitor...) o que aumenta, incha a máquina da instituição, que tem que pagar os altos salários de uma coisa que estava funcionando há 100 anos e agora não funciona. Se você faz uma análise dos egressos, poucos estão formados na sua área. Sobre os cursos não, cria-se um, fecha-se outro. (SERTUBAL, 2019).

Essa perda de autonomia foi uma preocupação dos então servidores e gestores de outros Institutos como enfatiza Amorin (2013) “Entre as razões para a não adesão ao modelo dos Institutos, no caso das Escolas Agrotécnicas Federais, aponta que o principal temor dessas instituições era a perda de sua identidade” (AMORIN, 2013, p. 22). Citando o CEFET Paraná, que se tornou Universidade Tecnológica. E expõe que a talvez tenha havido uma pressão por parte do MEC, para que as instituições de educação federal aceitassem o plano de *Ifetização*, logo pois, as que não adequassem a esse novo modelo, perderia visibilidade e possivelmente e verbas, como aponta os interesses dessas organizações tornassem Institutos Federais.

“[...] estaria vinculado a certo temor de que a não adesão a esse modelo implicasse em um isolamento da instituição, ou seja, em pouco apoio do governo às políticas e práticas daquela instituição. Isso porque o MEC daria prioridade, em termos de recursos financeiros [...]. (AMORIN, 2013, p. 20).

Para além das narrativas, pôde-se verificar, que os professores independentes de terem achado benéfica ou não o processo de transição entre as instituições refere-se a mesma, em especial ao *Campus* Palmas com carinho, tendo-a como um divisor de água em suas trajetórias docentes. Esses sentimentos de pertencimento expressado vão longo de suas narrativas traduzem o que Magalhães (2004) e Saviani (2005), expressam acerca do sujeito como pertencente da instituição e de sua concepção histórica através de suas memórias pessoais e memórias coletivas.

Onde vê-se em suas falas nitidamente, as inúmeras transformações ocorridas ao longo dos anos não só no *Campus* Palmas como em todo o IFTO, que formam sua atual configuração. Com públicos diversificados, outra identidade foi criada, diferente e mais ampla, que cresceu para atender as novas demandas institucionais. Entretanto, é notório nas narrativas tantos dos professores e professoras, quanto das pedagogas, que número de servidores necessários não acompanhou esse crescimento assim como o aumento da demanda, institucional, o que pode ser visto por muitos e em especial pelos depoentes, como um aspecto negativo, que impacta diretamente na qualidade e oferta à comunidade, prejudicando o atendimento à população da instituição.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No seu percurso histórico, uma instituição educativa como totalidade a ser construída, sistematicamente compõe sua própria identidade. Nessa composição, ela produz sua cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas.

Lucia Oliveira e Gatti Junior

Dissertar sobre a Educação Profissional Tecnológica (EPT) brasileira, sempre esteve nos anseios da pesquisadora, motivada principalmente pela relação estabelecida por fazer parte da sua trajetória profissional enquanto servidora do próprio Instituto Federal do Tocantins (IFTO) – Campus Paraíso do Tocantins. Assim, com vista a compreender o processo histórico que constituiu a atual configuração institucional, as primeiras inquietações surgiram no próprio fazer laboral, tendo o primeiro contato com a história da instituição que surgiu da integração de outras duas: ETF Palmas e EAF de Araguatins. Desse modo, suas pesquisas voltaram-se para a EPT em contextos gerais e ao entrar no Mestrado Profissional na UFT, que tem em suas diretrizes que o aluno traga e apresente pesquisas temáticas que coadunam com sua realidade e vivências, para tanto foi se delineando o estudo até chegarmos na história do *Campus Palmas*.

De acordo com Magalhães (2004), as instituições traduzem as marcas socioculturais que permitem que haja uma análise relacional entre as histórias das instituições escolares e as práticas educativas. Enfatizando que há uma integração institucional dos saberes e das práticas educativas. Para consecução do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa aos documentos oficiais da IES, Biblioteca e Secretaria.

Sobre a base teórica sobre instituições educativas foram utilizados Magalhães, Saviani, Sanfelice e Gatti Jr. As entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado embasado na metodologia da História Oral temática que dispõem de recursos, técnicas e procedimentos capazes de extrair dos entrevistados as memórias e narrativas sobre o tema.

Todo o projeto foi submetido a Plataforma Brasil e aprovado pelo Conselho de Ética, elementos essenciais para a certificação da pesquisa científica. Os dezoito sujeitos entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para compreender as mudanças ocorridas no Campus Palmas do IFTO pesquisou-se sobre os princípios da Educação Profissional do Brasil, iniciada ainda no Brasil Império, mais precisamente em 1808. Tendo em vista a formação dos trabalhadores braçais para atuarem na marinha e nas guerras e não na educação de fato.

Para se compreender as mudanças ocorridas no atual *Campus* Palmas do IFTO, focalizado na perspectiva docente através das suas narrativas, acerca de suas formações e suas vivências na instituição, necessitou-se voltar o olhar para os princípios da Educação Profissional do Brasil, iniciada ainda no Brasil Império, mais precisamente em 1808. Tendo em vista a formação dos trabalhadores braçais para atuarem na marinha e nas guerras e não na educação de fato.

Os Liceus, em 1889, foram essenciais, mas apenas em 1909 que a Educação Profissional teve seu foco voltado para o ensino com a construção de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices. Assim, inicia-se o processo de democratização da Educação profissional brasileira, perpassando pelos SENAI, SENAC, Escolas Técnicas Federais – ETF's e os Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFET's, até os dias atuais com a configuração existente.

Conhecer as memórias através de narrativas desses profissionais, adentrando em suas experiências docentes, confundindo também com suas trajetórias de vida tornando o caminho complexo. Para tanto, objetivou-se responder a problemática que norteou a pesquisa, de como ocorreu o processo de transição da Escola Técnica Federal de Palmas-ETF e Escola Agrícola Federal de Araguatins- EAFA, Instituto Federal do Tocantins-IFTO, que é a nova configuração institucional, a partir das formações dos professores que ingressaram nesse período? Tal inquietação justifica-se pelo anseio da pesquisadora em conhecer como ocorreu tais processos transitórios e quais os impactos ocorridos no percurso dos docentes que adentraram a instituição nesse processo.

Visando responder a tais questionamentos, na primeira seção apresenta-se a metodologia utilizada, a História Oral (HO), focalizando especificamente na HO Temática é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento acadêmico. Esse método foi escolhido como procedimento de investigação, no intuito de coletar dados, através dos diálogos concedidos nas entrevistas que foram realizadas. Dessa forma, visando à compreensão da problemática proposta, que deu luz ao trabalho destinado à metodologia para coletar as histórias que ampararam a pesquisa.

Sendo de grande relevância destacar que tal pesquisa foi aprovada com excelência pelo Comitê de Ética do IFTO, sendo devidamente validada, o que pode ser considerado como uma relevância do estudo. O *corpus* da investigação foi composto pelas narrativas de dezoito professores e professoras, e duas pedagogas que estão diretamente ligados ao trabalho e fazer do professor lotados no *Campus* Palmas.

Para mediar o alcance do objetivo geral, para tanto, volta-se aos objetivos específicos propostos na referida pesquisa, definidos para responder a problemática da pesquisa. Dessa forma, com vista a compreender como ocorreu a transição da ETF para IFTO no período de expansão da Rede de 2005 a 2008, pesquisar os documentos oficiais que tratam desse período de criação e expansão dos Institutos Federais, narrar os relatos dos professores em relação ao ingresso na instituição, no processo de transição para o IFTO.

Para a construção das seções que a constituíram, foi necessário o aporte teórico das temáticas voltadas para formação docente (inicial e continuada), tendo a terceira seção destinada a descrever e expor a literatura voltada para tal temática, bem como os documentos oficiais que norteiam o fazer docente. Esclarecendo a importância e relevância da formação continuada do professor, em especial os professores dos Institutos Federais que atuam em diversos níveis e modalidades de Ensino.

As seções quatro e cinco, buscaram descrever através da história da Educação Profissional Brasileira, visando o delinear da construção histórica da instituição educativa, tendo sido de fundamental relevância à compreensão de todo o histórico que as instituições educativas perpassam. De tal modo, dando enfoque na Rede Federal de Ensino, até chegarmos ao atual IFTO, onde focaliza-se no *Campus Palmas*.

Uma instituição capaz de possibilitar uma construção histórica entre a identidade dos sujeitos, seus projetos e memórias e na construção do conhecimento, sendo um processo definido por Magalhães (2004), como pedagogia institucional. Onde se cria uma identidade entre o sujeito e a instituição que por sua vez, fecundam-se mutuamente formando uma construção histórica, passando a unir compreensão teórica juntamente com a ação real, possuindo visão da transformação radical da sociedade. Tais seções que constituíram o embasamento teórico aqui presente, amparadas nos autores que tratam da temática, responderam ricamente aos primeiros objetivos específicos desta investigação.

A sexta e última seção sob a ótica dos sujeitos entrevistados, nos revelaram como a Instituição IFTO *Campus Palmas* mantém sua atuação como Instituição Educativa. Face às inúmeras transformações ocorridas em seu próprio processo de efetivação e sua construção de uma identidade plural, levando-a realizar distintas alterações em sua estrutura física, pedagógica e humana. Nessa circunstância, o movimento que propulsionou a criação do referido Instituto Federal do Tocantins, que ao longo dos anos configurou-se em uma instituição multicampi ocupando espaço geográficos em todo o Estado do Tocantins. A Instituição chega em localidades que antes jamais vira uma instituição educativa com o peso e renome do Instituto, configurando a autonomia pedagógica e administrativa, presente em

todos esses *Campi*, diferenciando-a das Universidades, oriunda de diversificadas realidades e sujeitos.

Nesse contexto, ao analisar o percurso e trajetórias tanto dos docentes quanto das pedagogas que deram luz à pesquisa, evidenciou-se as respostas aos anseios descritos ao longo da investigação. Onde tomou-se como base a percepção desses profissionais acerca do seu processo de ingresso na instituição e os aspectos relativos a sua vivência docente. Assim como das Técnicas Administrativas em Educação, trazendo uma análise histórica dos caminhos percorridos no processo de transição entre a antiga Escola Técnica Federal de Palmas e o Instituto Federal do Tocantins a partir das narrativas recolhidas.

Ao considerar as trajetórias escolares dos dois grupos pesquisados, notou-se que o percurso educacional do primeiro grupo é voltado para docência, supervisão e orientação educacional, o que as levaram a atuarem nas suas respectivas áreas dentro da instituição. O segundo grupo formado pelos docentes foi marcado por dois grandes subgrupos, o primeiro formado por profissionais que não tinham a docência como suas formações iniciais, sendo bacharéis nas mais diversas áreas, e o segundo grupo composto por profissionais formados em licenciaturas. Mas, ambos escolherem o IFTO para exercerem a docência e tornarem-se Dedicção Exclusiva (DE).

Assim foi possível, evidenciar as inúmeras mudanças ocorridas na última década não só no *Campus* Palmas, mas em todo IFTO, que formaram a instituição vista atualmente. Tais modificações podem ser notórias em três grandes fatores: o primeiro por meio da estrutura física, que além das inúmeras construções, reformas, e ampliação para comportar as atuais demandas do *Campus*, houve transformações em toda a estrutura física e arquitetônica da unidade, até com o aumento da área total, após doação. O segundo fator considerado, refere-se as mudanças relativas à autonomia institucional, em que o *Campus*, ao integrar e compor o IFTO, adquiriu autonomia nas tomadas de decisões tanto no que se refere as questões administrativas e financeiras, bem como nas questões voltadas para a área pedagógica. Tendo o *Campus* Palmas emancipação didático pedagógica para criar ou excluir um determinado curso, sem prévia autorização do MEC, como ocorria ainda quando era ETF Palmas, assim como a organização das Ementas dos Cursos e seus respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

A terceira e última mudança mais expressiva na instituição educativa está direcionada ao fazer docente, ao desenvolvimento do trabalho do professor que com as mudanças oriundas na Lei de criação dos Institutos, e com Lei específica para os professores, os mesmos possuem uma categoria única. Assim, chamados de Professores da Educação Básica, Técnica e

Tecnológica – EBTT, que podem atuar tanto na educação básica, quanto na educação superior, fazendo uma ligação com a educação tecnológica, o que lhes permitem desenvolver o mesmo tripé da universidade: docência, pesquisa e extensão, através da EPT.

Destarte, visualiza-se que não há uma visão consensual dos pesquisados acerca de todo o processo de transição e criação do Instituto Federal do Tocantins, especialmente do *Campus* Palmas, por ser uma das instituições que já existia e que foi primordial assim como a EAF Araguatins para a criação do IFTO. Foi evidenciado por todos que sim, existiram mudanças e nessa perspectiva, ao narrarem suas vivências dentro do *Campus*, forma-se três grandes grupos: aquele que enfatiza fielmente que a nova configuração institucional trouxe crescimento e melhorias para a instituição, para os servidores, para os alunos e toda comunidade. O segundo grupo acredita que o *Campus* Palmas deveria ter se tornado CEFET Palmas e que as intervenções políticas da época, bem como a possibilidade de perda de verbas, fizeram com que a instituição desse origem ao *Campus* Palmas, pertencente ao IFTO.

Com isso, causou uma perda de identidade institucional, bem como profissional, e que para muitos não deveria ofertar a Educação Superior, pois para isso se tem as universidades. E o terceiro e último grupo que esclarece que as mudanças do processo transitório, tiveram critérios e pesos positivos e negativos em suas análises, ao afirmarem que a Escola, deveria sim, ser ampliada, mas com um planejamento a longo prazo, que viesse a minimizar as problemáticas causadas pela transição acelerada ocorrida e que fossem mantidas características únicas pertencentes a antiga ETF Palmas.

Acerca das mudanças oriundas do processo de transição, os professores e as pedagogas apresentam suas narrativas, esses são relatos que caracterizam mudanças na Instituição. Essas falas entre as mudanças que ocorreram no *Campus* Palmas, coadunam com as mudanças ocorridas em todo o IFTO, a partir da integração entre a ETF Palmas e a EAFA de Araguatins, o que permite inferir que tais transformações ocorreram de forma conjunta e mesmo simultânea.

Para tanto, ao findar tais considerações, diante das dificuldades encontradas para realizar o resgate histórico e documental institucional, a autora sugere para a Gestão da instituição a criação de um Mini Museu acerca da História do IFTO, com vista a possibilitar a posterioridade o conhecimento acerca de como foi constituída a instituição educativa. Assim, depreende-se a relevância e importância social da temática pesquisada para o *Campus* Palmas e todo o Instituto Federal do Tocantins

Por meio deste estudo realizado e entendendo que o movimento da pesquisa não termina neste trabalho, a partir dele pode-se apontar alguns desdobramentos de possíveis -

pesquisas, como a expansão da temática em outros Institutos Federais, que foram originados de instituições mais antigas que as do Tocantins, podendo ser realizada por em diversas regiões geográficas. Outra temática sugerida baseada em como o processo de transição institucional afetou e impactou os processos relativos ao trabalho pedagógico e docente de instituições centenárias.

Frente a estas considerações, é notório o quão a instituição educativa IFTO, focalizando-se no *Campus* Palmas é de grande relevância educacional e social para a região não só tocantina, mas para os Estados que compõem divisões geográficas com o Tocantins. Onde vê-se nas falas dos entrevistados, nitidamente as inúmeras transformações ocorridas ao longo dos anos, não somente no *Campus* Palmas como em todo os *Campi* que compõem o IFTO, e que formam sua atual configuração. Com públicos diversificados e atores diversificados.

Assim, tendo outra identidade criada, diferente e mais ampla, que cresceu para atender as novas demandas locais e institucionais. Entretanto, é notório nas narrativas tanto dos professores e professoras, quanto das pedagogas, que o número de servidores necessários não acompanhou esse crescimento, assim como o aumento da demanda institucional, o que pode ser visto por muitos e em especial pelos depoentes, como um aspecto negativo. Sendo algo que impacta diretamente na qualidade e oferta a comunidade, prejudicando o atendimento à população da instituição. Deste modo, o desenvolvimento dessa temática, possibilitou o entendimento da educação profissional e tecnológica no país e as transformações existentes ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wania Manso de. **A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos** / Wania Manso de Almeida; orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – 2010. 255 p.: il ; 30 cm Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- ANDRADE, Maria M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PESCE, M. K. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 7, 2012.
- ALBERTI, V. Manual de história oral. 2. ed. **Revista e Atualizada**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004a.
- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.
- ALBERTI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. FGV, 1999.
- ALBERTI, V. **A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**. Tempo. RJ, 1996
- ALMEIDA, F. J.; FONSECA JR., F.M. **Proinfo: projetos inovadores**. Brasília: MEC.
- ARAGUATINS, **Lei Municipal n.º 321, de 08 de outubro de 1984**. Que autoriza a para instalação da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e dá outras providências.
- ARAGUATINS: **Nairton tomou posse como novo reitor do IFTO**. Folha do bico, Araguatins, 7 maio 2010. Disponível em: <https://www.folhadobico.com.br/araguatins-nairton-tomou-posse-como-novo-reitor-do-ifto/>. Acesso em: 29 de jun de 2020.
- ARAÚJO, Wesley Silva de. **Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: a licenciatura em Física no Campus Goiânia do IFG**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação, em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's), História. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. IDEB – **Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública)**: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2017.

BRASIL. IDEB – **Anos finais do ensino fundamental (Rede pública)**: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. 47 p.

BRASIL. **Lei 11.794, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano Especial de Cargos do Departamento de Polícia Federal, de que trata a Lei no 10.682, de 28 de maio de 2003, do Plano de Carreira dos Cargos de Reforma e Desenvolvimento Agrário, de que trata a Lei no 11.090, de 7 de janeiro de 2005, da Carreira de Perito Federal Agrário, de que trata a Lei no 10.550, de 13 de novembro de 2002, da Carreira da Previdência, da Saúde e do Trabalho, de que trata a Lei no 11.355, de 19 de outubro de 2006, da Carreira de Fiscal Federal Agropecuário, de que trata a Medida Provisória no 2.229-43, de 6 de setembro de 2001, e a Lei no 10.883, de 16 de junho de 2004, dos Cargos de Agente de Inspeção Sanitária e Industrial de Produtos de Origem Animal, Agente de Atividades Agropecuárias, Técnico de Laboratório e Auxiliar de Laboratório do Quadro de Pessoal do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, de que tratam respectivamente as Leis nos 11.090, de 7 de janeiro de 2005, e 11.344, de 8 de setembro de 2006, dos Empregos Públicos de Agentes de Combate às Endemias, de que trata a Lei no 11.350, de 5 de outubro de 2006, da Carreira de Policial Rodoviário Federal, de que trata a Lei no 9.654, de 2 de junho de 1998, do Plano Especial de Cargos do Departamento de Polícia Rodoviária Federal, de que trata a Lei no 11.095, de 13 de janeiro de 2005, da Gratificação de Desempenho de Atividade de Execução e Apoio Técnico à Auditoria no Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde - GDASUS, do Plano de Carreiras e Cargos do Hospital das Forças Armadas - PCCHFA, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; fixa o escalonamento vertical e os valores dos soldos dos militares das Forças Armadas; altera a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, a Lei no 10.484, de 3 de julho de 2002, que dispõe sobre a criação da Gratificação de Desempenho de Atividade Técnica de Fiscalização Agropecuária - GDATFA, a Lei no 11.356, de 19 de outubro de 2006, a Lei no 11.507, de 20 de julho de 2007; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; revoga dispositivos da Lei no 8.445, de 20 de julho de 1992, a Lei no 9.678, de 3 de julho de 1998, dispositivo da Lei no 8.460, de 17 de setembro de 1992, a Tabela II do Anexo I da Medida Provisória no 2.215-10, de 31 de agosto de 2001, a Lei no 11.359, de 19 de outubro de 2006; e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU

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. Casa civil, subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 30.12.2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 29 de jun 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1998. Casa civil, subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 18.11.2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 22 de ago 2020.

BRASIL. **Lei. 15 de outubro de 1827.** Ensino Primário - Império – Criação: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I.

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] República Federativa do Brasil, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino e dá outras providências”. Brasília, DF. Publicado no D. O. U de 26/06/2012.

BRASIL. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior e dá outras providências. Brasília, DF. D.O.U de 31/12/2012.

BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília, DF. **Diário Oficial da União.** MP nº 614 de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 27 de jan de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.291, de 30/12/2013.** Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília, DF. Publicado no D. O. U de 31/12/2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28/02/2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf>. Acesso em: 24 de abr de 2020.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago.1971. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>

Acesso em: 08 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 27 abril. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.264 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424 de dezembro de 1996, no âmbito federal e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 27.7.1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de jul de 2014**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 26.7.2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> acesso em: 14 de mai 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de jun de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. DOU de 25.6.2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 24 de abril 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitâneas dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 15/08/2019 as 12:10.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.1673, de 22 de setembro de 1985**. Cria a Escola Agrícola Federal no município de Araguatins, no estado de Goiás, e dá outras providências. Brasília. PE - Poder Executivo Federal. D.O.U. 23/09/1985. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/27945-cria-a-escola-agrotecnica-federal-no-municipio-de-araguatins-no-estado-de-goias-e-da-outras-providencias.html>> acesso em: 27 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf
Acesso em 22 de jan de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: legislação básica.** 5. ed. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Legislação e Atos Normativos da Rede Federal de **Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/32151-legislacao-e-atos-normativos-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>
Acesso em 14 de fev de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>
Acesso em 23 de jan de 2020.

BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire.; NETA, Olívia Morais de Medeiros. **As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos.** Research, Society and Development, v. 7, n. 9, p. 01-29, e879403, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Título Original: **L'Analyse de Contenu.** 2º ed. Lisboa – Portugal: 70 Edições. 1997.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.** 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. (Re)Introduzindo a história oral no Brasil. In: BOM MEIHY, José Carlos Sebe (org.). **(Re)Introduzindo a história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996a. 342 p.

BRITO, D. S.; CALDAS, F.S. A Evolução da Carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica – RBEPT,** v. 01, n. 10, ISSN 1983-0408, p. 84-96, 2016.

CUNHA. Marcos Vinicius da. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do Inep*. **Revista brasileira Estudos Pedagógicos.,** Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e a sua prática. São Paulo. Papyrus Editora, 2012. 24ª edição.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva, Artigo a Artigo.** Petrópolis: Vozes, 2015. 845 p.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-

2013, <https://dicionario.priberam.org/torpedo> [consultado em 19-09-2018].

DICIONÁRIO EDITORA DA LÍNGUA PORTUGUESA, ISBN: 978-972-0-01866-3 Edição 06-2017. Editor: Porto Editora, S.A.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, mp. a1rç3o9 /-125040,2 março/ 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. v. II. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janáina (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 8º Ed. 7ª imp., 2006, 304 p.

FLORES, Maria Assunção. *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Pabla%20Milhomem/Downloads/8074-Texto%20do%20artigo-28119-1-10-20101218.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28 n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?fbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&tlng=en> acesso em: 25 de dez. 2019.

FURTADO, O. S. Uma estrutura arrojada e moderna. *ETF Palmas em revista*, Palmas, Ano 1, nº 1, p. 08-09, 2006.

GARCIA, A. C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M. Educação Profissional no Brasil: Origem e Trajetória. *Revista Vozes dos Vales* – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – Qualis/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes.

GATTI, BERNARDETE A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

GATTI, BERNARDETE A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). *Métodos de Pesquisa*. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, J.A. *A carreira dos professores do ensino primário*. In: NÓVOA, Antônio. (Org). *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

GIL, Antônio. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antônio. (Org). *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e formação profissional: formar-se para mudança e incerteza** – 9. Ed. – São Paulo: Cortez. 2011. – (Coleção questões da nossa época; V. 14).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico cidades**: IBGE cidades. Palmas, Tocantins. 2020. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas/historico>> Acesso em: 08 de mai. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Municípios**. 2017. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/palmas/panorama>>. Acesso em: 11 de mai. 2020.

IFTO. Instituto Federal do Tocantins, 2010. **Apresentação Reitoria IFTO**. Disponível em: < http://rei.ifto.edu.br/visualizar_dep.php?id_secao=4&id_depto=22>. Acesso em: 13 de jul. de 2020.

IFTO. Instituto Federal do Tocantins. **Portaria nº 195 de 19 de agosto de 2009**. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. Brasília. D.O.U nº 159 de 20 de ago de 2009. Disponível em: < <http://apps.ifto.edu.br/pdi/docs/5.%20Documentos/5.1.%20Legisla%C3%A7%C3%A3o/Estatuto%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Ci%C3%Aancia%20e%20Tecnologia%20do%20Tocantins.pdf>>. Acesso em: 02 de jul de 2020.

GIBBS, Graham. **Análise de dados quantitativos**. Porto Alegre-RS: Artmed Editora S.A. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão á Pedagogia?** IN: PIMENTA, Selma Garrido (coord.) Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006 843. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de mai de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

MACHADO, Lucília, Regina de Souza. A carta de 1988 e a Educação Profissional e

tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. Competência: **Revista da Educação Superior do Senac – RS**, v. 1 P. 11-28, 2008.

MAGALHÃES, Justino. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-64.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo**. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (org.). Para a história do ensino liceal em Portugal. COLÓQUIOS DO I CENTENÁRIO DA REFORMA DE JAIME MONIZ (1894-1895). Actas Braga: Universidade do Minho, 1999. p.63-77.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: Histórias das Instituições Educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 178 p.; 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARTINS, P. F. de M. **Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciados da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público**. Tese. 2011. 351 f. (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação -Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes UNED (Unidade de Ensino Descentralizada). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/uned-unidade-de-ensino-descentralizada/>>. Acesso em: 21 de out. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 07 de fev. 2020.

MENEZES, G. N. D.; RIOS, J. A. V. P. Política de formação docente na Educação Profissional Técnica. In: RIOS, J. A. V. P. **Políticas, práticas e formação na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo, SP: Altas, 2005. 138 p.

MEIHY, J.C.S.B; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. ed. 2ª. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002. 246 p.

MONTYSUMA, Marcos Fabio Freire. **Um Encontro com as Fontes de História Oral**. Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXXII, n. 1 p. 117-125, junho 2006.

NETO, A. S. A aprendizagem do sujeito e o sujeito da aprendizagem. In: Suanno, M. V. R.

Caminhos Arados para florescer Ipês – Complexidade e transdisciplinaridade na educação. Palmas, TO. 2003, cap. 7, p 161-170.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:___ (Org.). **Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Nova Enciclopédia**, Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4 ed. 15, Impressão. São Paulo: Scipione, 2006 (Pensamento e Ação no Magistério).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.27-42. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

OLIVEIRA, Lúcia Helena.; GATTI JÚNIOR, Décio. **História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico**. Cadernos de História da Educação - v. 1. - no. 1 - Jan./dez. 2002.

PINHO, M. J de. **Políticas de Formação de Professores: intenção e realidade**. Goiânia. Cànone Editorial, 2007, p. 151.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - 2006-2011: Aprovado através da Resolução N.º 21/2006 -CD/ETF-Palmas, de 18 de outubro de 2006, Convalidação Resolução n.º 03/2007-CD/ETF-Palmas, 29 de outubro de 2007, ETFTO: Palmas, outubro de 2007.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: Aprovado pela da Resolução Nº 09-CD/ETF Palmas, de 29/04/2008, ETFTO: Palmas, 2007

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI:2007/2011, EAFA: Araguatins, 2007.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais – Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Maria Paula de Melo Pereira. **Expansão da Formação Docente Inicial: Os cursos de Licenciaturas Presenciais no Brasil (2003-2014)**. 2018. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SALES, Antônia de Jesus. **A escola através dos tempos**. Meu artigo - Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-escola-atraves-dos-tempos.htm#>>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. **INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONCEITO, HISTÓRIA,**

HISTORIOGRAFIA E PRÁTICAS. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 4 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>>. Acesso em : 21 de mar de 2020.

SANTOS, J. S. d.; ROCHA, S. M. S. A. **Vozes docentes no Parfor Tocantino**. In PEREIRA, I. C. Auler.; PINHO, M. J. **Perspectivas da Formação Docente: O Programa Parfor em Foco**. Palmas: EDUFT, 2017. Cap. 11 p. 283-300.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SONNEVILLE, JJ., and JESUS, FP. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, AD, and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 296-319.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: 12 ed. Vozes, 2011. 325 p.

TAVARES, José.; BREZEZINSKI, Iria. **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Ed. Plano, 2017. 195 p.

TAVARES, Moacyr G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. In: IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* UCS, 2012. p. 1-21.

TRIVELATO, S. L. F. Um Programa de Ciências para Educação Continuada In: CARVALHO, de A. M. P. et al. **Formação Continuada de Professores: Uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2003 Cap. 03.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOCANTINS. **A história da criação de Palmas**. Portal do Tocantins. 2020. Disponível em <<https://portal.to.gov.br/palmas/>> acesso em: 11 de mai. 2020.

TOCANTINS. Secretaria do Planejamento E Orçamento. **Perfil Socioeconômico dos Municípios**. Diretoria de Pesquisa e Informações Econômicas Palmas – TO, 2017. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/340122/>> acesso em: 11 de mai. 2002.

WARLE, Flávia Obino Corrêa., BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá.; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço Escolares e História das Instituições Educativas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 07, n. 22, p. 147-163, set/dez. 2007.

UWE, F. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre, RS. Artmed, 2009. 405 p.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JUNIOR, Antonio de Souza. A Educação Profissional No Brasil., **Revista Interações**, Vol. 12, nº 40. 2017.

VIGOSTSKY LS. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes; 2002.

DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTADAS E ENTREVISTADOS PEDAGOGAS:

KIKUCHI, T. C. H. V. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, janeiro de 2020.

ZUKOWSKI, N. B. S. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, fevereiro de 2020.

PROFESSORES E PROFESSORAS:

ALBUQUERQUE, F. L. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, março de 2020.

BARREIRA, S. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, outubro de 2019.

CARVALHO, A. P. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, novembro e dezembro de 2019.

CAVALCANTE, L. C. F. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, janeiro de 2020.

COSTA, W. E. M. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, outubro de 2019.

GORI, R. S. L. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, março de 2020.

HIRANO, F. W. M. P. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, agosto de 2019.

LIMA, S. J. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, agosto de 2019.

MONTEIRO, C. C. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, novembro de 2019.

OBESO, M. P. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, setembro de 2019.

PAIVA, E. P. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, março de 2020.

PEDROZA, M. M. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, janeiro de 2020.

PEREIRA, H. C. A. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO,

outubro de 2019.

PEREIRA, H. C. A. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, dezembro de 2019.

SETURBAL, S. S. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, de 2019.

SOUSA, F. C. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, novembro de 2019.

TAMBA, N. A. S. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, março de 2020.

TEIXEIRA, R. A. M. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, dezembro de 2019.

VICTOR, V. F. Entrevista concedida à Pabla Cassiângela S. Milhomem. Palmas – TO, novembro de 2019.

APÊNDICE - A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO - TAE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Memória dos professores do IFTO: Um estudo de caso no *Campus Palmas*

Pesquisadora Responsável: Pabla Cassiângela Silva Milhomem

Orientadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Jocyleia Santana dos Santos

OBJETIVO: Narrar as memórias de professores do IFTO acerca de seu ingresso na instituição sob a perspectiva do processo de transição da Escola Técnica Federal –ETF para a atual configuração institucional.

Dados da entrevista:

Data: _____ **Local:** _____

Hora de início: _____ **Hora do término:** _____

Duração da entrevista: _____

1. Caracterização do (a) entrevistado (a):

Idade: _____ **Cidade natal:** _____

Cor: _____ **Estado civil:** _____

Gênero:

1.2 Tempo de trabalho na educação/Instituição:

Nível de formação: _____

FASE DE INÍCIO PROFISSIONAL

- 1 – Como iniciou sua carreira profissional?
- 2 – Já desenvolveu atividades docentes ao longo da carreira?
- 3- Já desempenhou funções pedagógicas em outra instituição de ensino?
- 4- Quando iniciou as atividades pedagógicas no IFTO, qual sua grande dificuldade?

FASE DE ESTRUTURAÇÃO PROFISSIONAL

- 1 – O setor em qual trabalha atende tanto a educação básica como a educação superior?
- 2 – Desenvolve atividades somente com os docentes ou também com os discentes?
- 3- Tem um bom relacionamento com os professores?
- 4 - Sua formação inicial te deu subsídios para desenvolver um trabalho de qualidade com os docentes?

- 5 - Em sua opinião, qual a maior dificuldade que os professores tem no IFTO?
- 6 - O IFTO realiza formação para a equipe pedagógica?
- 7 - A equipe pedagógica realiza formação para os docentes?
- 8 - Caso sim, de qual maneira?
- 9 - Considera que essa formação/complementação pedagógica é importante para o trabalho do professor?

A INSTITUIÇÃO

- 1 - Qual sua impressão quando iniciou suas atividades no IFTO?
- 2 - O que mudou no IFTO desde a sua entrada, até os dias atuais?
- 3 - Você participou do final da transição entre ETF para IFTO? Quais mudanças foram mais perceptíveis?
- 4 - Pretende encerrar sua vida profissional no IFTO?
- 5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação? O que faltou perguntar, tem algo que você gostaria de comentar ou que acha importante para acrescentar ao tema?

APÊNDICE - B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO -PROFESSORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Memória dos professores do IFTO: Um estudo de caso no *Campus Palmas*

Pesquisadora Responsável: Pabla Cassiângela Silva Milhomem

Orientadora Responsável: Prof^a. Dr^a. Jocyleia Santana dos Santos

OBJETIVO: Narrar as memórias de professores do IFTO acerca de seu ingresso na instituição sob a perspectiva do processo de transição da Escola Técnica Federal –ETF para a atual configuração institucional.

Dados da entrevista:

Data: _____ **Local:** _____

Hora de início: _____ **Hora do término:** _____

Duração da entrevista: _____

1. Caracterização do (a) entrevistado (a):

Idade: _____ **Cidade natal:** _____

Gênero:

1.2 Qual formação possui?

FASE DE INÍCIO PROFISSIONAL

1 – Sua formação inicial é na docência? se não, em qual área?

2 – O que te levou à docência?

2.1 Qual a maior dificuldade encontrada no início da trajetória docente?

3 – Quantos anos leciona?

4 - Quando ingressou no IFTO? O que despertou interesse para ingressar? quais fatores?

5 - Como foi seu ingresso na instituição?

6 – Quando começou a lecionar no IF quais modalidades ministrou aulas?

7 – Teve dificuldade de adaptação no IFTO?

FASE DE ESTRUTURAÇÃO PROFISSIONAL

- 1 – Atua na educação básica e educação superior?
- 2 - Qual das modalidades de ensino tem maior facilidade e maior envolvimento?
- 3- Leciona em outras instituições de ensino?
- 4- Que atividades desenvolve na instituição (pesquisa e extensão)?
- 5 - Realizou alguma formação pedagógica antes e após entrar no IFTO?
- 6- Quais?
- 7 - Qual sua concepção de formação continuada de professores?
- 8 – O Instituto oferta essas complementações, formações continuadas?

A TRAJETÓRIA E A INSTITUIÇÃO

- 1 – Qual sua impressão quando iniciou suas atividades no IFTO?
- 2 – O que mudou no IFTO desde a sua entrada, até os dias atuais?
- 3 – Quais as maiores mudanças que ocorreram na sua trajetória como professor?
- 4 - Você participou do final da transição entre ETF para IFTO? Quais mudanças foram mais perceptíveis?
- 5 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação? O que faltou perguntar, tem algo que você gostaria de comentar ou que acha importante para acrescentar ao tema?
- 6 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?

APÊNDICE - C

Fotos professores entrevistados:

Obeso



Fonte: Própria autora

Barreira



Fonte: Própria autora

Lima



Fonte: Própria autora

Carvalho



Fonte: Própria autora

Teixeira



Fonte: Própria autora

Estrutura Física do *Campus* e Artigos Apresentados pelos professores:

Laboratório de Química



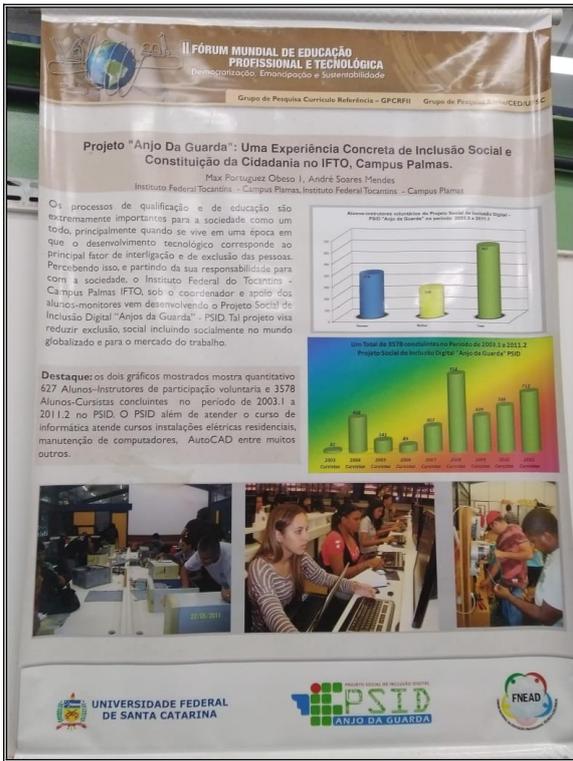
Fonte: Própria autora

Laboratório de Tec. De Informação



Fonte: Própria autora

Trabalho do grupo de Pesquisa PSID

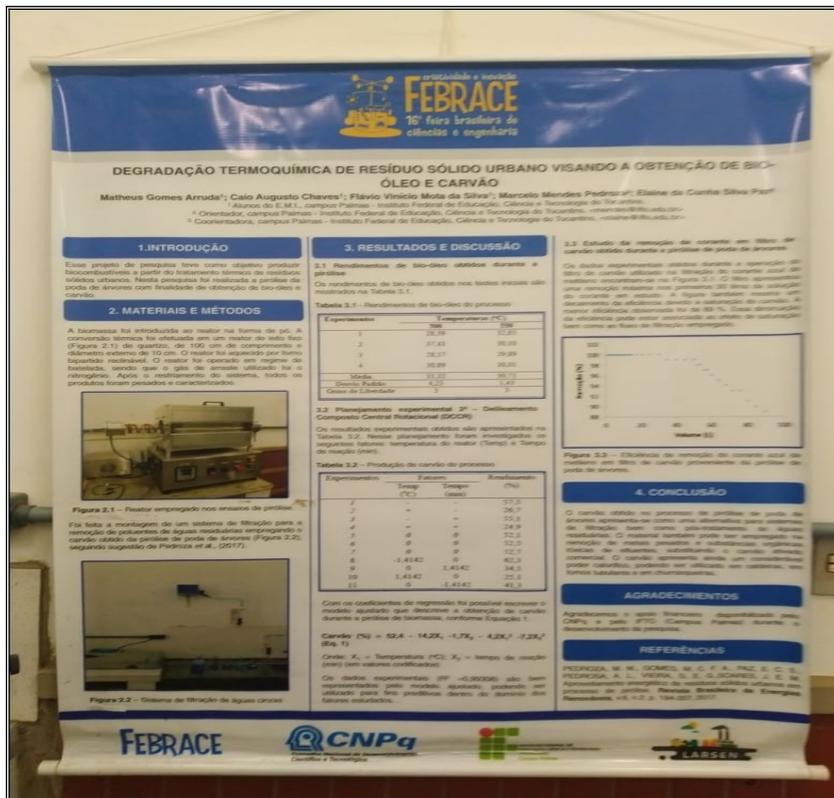


Fonte: Própria Autora



Fonte: Própria Autora

Grupo de pesquisa LASEN



Fonte: Própria Autora

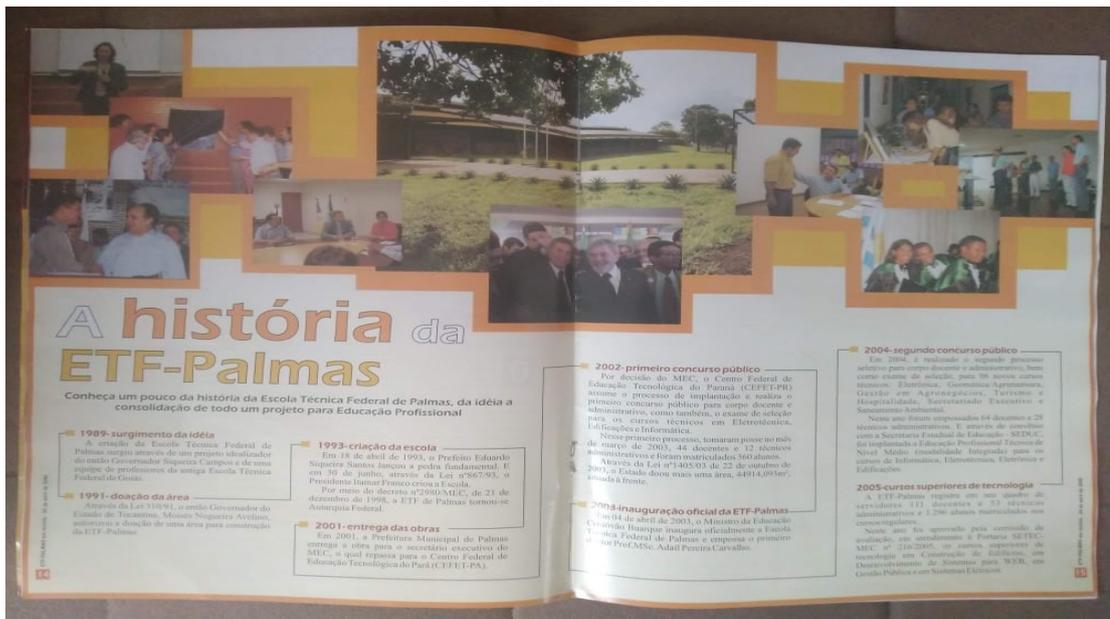
ANEXOS

1º Revista ETF Palmas



Fonte: Revista ETF Palmas, ano 1, nº 1.; 2003.

A história da ETF Palmas



Fonte: Revista ETF Palmas, ano 1 nº 1.; 2003.