

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréa Duarte de Oliveira

**AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES-
COORDENADORES DE UM INSTITUTO FEDERAL QUE ATUAM JUNTO
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.**

Campo Grande, MS

2025

ANDRÉA DUARTE DE OLIVEIRA

**AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES-
COORDENADORES DE UM INSTITUTO FEDERAL QUE ATUAM JUNTO
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação. Como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Área de concentração – Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Alexandra Ayach Anache

Campo Grande, MS

2025

ANDRÉA DUARTE DE OLIVEIRA

**AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS DE PROFESSORES-
COORDENADORES DE UM INSTITUTO FEDERAL QUE ATUAM JUNTO
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul – Faculdade de Educação. Como
requisito parcial para obtenção do título de
doutora.

Área de concentração – Educação

Campo Grande, MS, 14 de março de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. José Fernando Patino Torres (Membro titular)
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Eládio Sebastian Heredero (Membro suplente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

Um dos momentos mais humanos na vida é o de agradecer. Entretanto, quase sempre é um momento de desafio: por vezes, agradecimentos vêm ao tempo de uma separação. E este é, provavelmente, um momento de separação; mas a boa notícia é que toda separação pode ser um princípio para novos encontros.

Primeiramente, gostaria de agradecer a professora Carla Ariela. Uma professora generosa, uma amiga acolhedora e corajosa e a inspiração a continuar meus estudos; foi após conhecê-la que resolvi tentar a seleção para o Programa de Pós-Graduação de Educação da UFMS.

Para Geandra Cláudia: só a sua beleza já é um motivo de agradecer ao universo pela chance de disfrutar de sua presença. Mais do que tudo, sua paciência, docilidade e responsabilidade serão exemplos a me ensinar ser uma pessoa mais consciente de minhas escolhas para a vida.

Professor Eládio Sebastian, por sempre acreditar nos seus princípios e levá-los adiante a cada pessoa que escuta suas palavras. Sua paixão pelo ofício da docência será sempre uma lembrança saudosa. E obrigada por sempre me incentivar a falar mais, escrever mais, querer ser sempre mais.

Professor José Fernando por toda simpatia, educação, bom humor, humildade e compromisso com seu trabalho e suas pesquisas, percepções que me deram coragem a pedir-lhe para participar dessa banca.

Para professora Mônica: apesar da lógica acelerada da vida, desejo que nossos caminhos possam se cruzar mais vezes, com mais histórias bonitas a serem compartilhadas.

Aos cinco professores eu agradeço por aceitarem fazer parte da banca de avaliação dessa pesquisa.

Ao professor Antônio Carlos Osório, pela paciência de todas as explicações necessárias da forma mais tranquila possível. A secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS por todas as dúvidas prontamente esclarecidas.

A minha amada Eliane, o tempo nos deu sabedoria, paciência, respeito e afeição... Foram muitas lágrimas compartilhadas; também sempre trabalhamos, literalmente, uma ao lado da outra desde 2017. Nem tínhamos para onde correr a não ser nos abraçarmos nos momentos difíceis... Que nossos sonhos se realizem e que possamos comemorar juntas mais vitórias.

Elielma, por sempre compartilhar seus conhecimentos. Elisangela, por ser o conhecimento na nossa equipe – você faz muita falta. Mauni, que sempre dá um jeito de nos auxiliar nas nossas atribuições. Ana Rosa, por ser uma força gigante para si própria, para os estudantes e para qualquer pessoa que precise ser escutada com atenção e respeito. Flávia, pelas piadas horríveis que me fazem rir até hoje, sobretudo enquanto digito esse texto. Professora Renilce por, praticamente, exigir que eu pedisse licença do meu cargo para poder estudar.

Albertina, por sempre me trazer à sobriedade da vida. Andreia, por sempre me trazer afagos de carinho mesmo longe.

A cada docente participante dessa pesquisa: foram tantos desejos, risadas, saudades, frustrações e esperanças... Vocês me ensinaram o quão “universo” e quão “infinito” somos cada um de nós.

Ana Paula Honório, por me ensinar a enfrentar meus medos, sempre me lembrar que nada dura para sempre. E quando não estava por perto dizia: “Eu sei que não posso fazer nada, pois estamos longe uma da outra, mas estou rezando por você. Sempre”. Jade, por estar perto na hora mais precisa; e sempre trazendo alguém para me ajudar!

Aos que dividem essa existência comigo: Papai, Mamãe, Dri, Dito. Que aos próximos ventos estejamos mais fortes, mais sábios, mais confiantes; aos que nos guiam nessa vida que continuem nos acompanhando. Paulo, Sheila e Jackson por se tornarem meu exemplo de resistência às piores dores que um filho pode enfrentar.

Ao grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GDHEEsp). Desde meu ingresso no Programa, em 2021, no acolhimento e empatia singulares; passando pelos dolorosos momentos compartilhados durante o difícil período pandêmico. A cada sentimento expresso, a cada silêncio vivenciado, a cada lágrima testemunhada. A cada vitória dos acadêmicos. A nossa força que só que existe por sermos orientados pela professora Alexandra.

Professora Alexandra, após quatro anos compartilhando a mesma estrada sob sua orientação, se aproxima o momento de soltar a sua mão. Apesar de não gostar dessa ideia, sei que é necessário, pois sua missão ainda continua; há outras pessoas a quem a sua mão e companhia serão necessárias. Agradeço por me ensinar a ver a vida como a uma flor: mesmo machucada pelas piores intempéries, a flor pode-se deixar levar pelo vento, e paira livre sua beleza sobre outros campos.

À luta pelos direitos trabalhistas, que tornou possível essa pesquisa ser contemplada pelos Editais 079/2021 de Auxílio à capacitação de servidores técnicos-

administrativos em curso de Pós-Graduação *stricto sensu* e 034/2022 de Afastamento para participação em Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* e pós-doutorados – Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

*“Nunca te esqueças que, na vida,
Há mais prazer do que dor,
Há mais perdão do que rancor,
Há mais alegria do que tristeza,
Há mais cura do que doença,
Há mais água do que sede,
Há mais alimento do que fome.
Tens isso e muito mais,
Pois é tua a centelha divina
Da vida. Tens a força
Sobrenatural que te ergue
Nos seus maiores momentos
De fraqueza.
Levanta-te e segue,
O caminho está a sua frente,
Podes não enxergar, mas o universo
Te guia pela mão.
É ele que te ampara em luz, discernimento,
Companhia, paz e amor.
És gigante, és areia ao vento,
És pedra que suporta a correnteza,
És vida que grita e urge
Seu lugar na terra,
Seu espaço na casa
E seu descanso ao chão
Que te receberás
Quando sua missão aqui acabar.
Vá, não temas.
Estarei contigo.
Assinado: Sua alma.”*

Andréa Duarte de Oliveira

RESUMO

Este projeto de pesquisa abarcou a problemática da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional Tecnológica. Foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. O objetivo geral foi compreender como se desenvolvem as configurações subjetivas para o cargo de docência na Educação Profissional e Tecnológica em profissionais bacharéis que ocupam a função de coordenação em áreas de ensino, pesquisa e extensão e atuam com estudantes com deficiência. Nossos objetivos específicos contemplaram: 1. Compreender como acontece a escolha para a participação de concurso à carreira docente; 2. Identificar como são construídos espaços de formação continuada dentro da instituição; 3. Conhecer o processo de integração ao grupo de coordenadores da Instituição/*campus*; 4. Identificar as produções subjetivas destes profissionais sobre o direito à educação para estudantes com deficiência; 5. Identificar como a subjetividade social institucional consonante à dupla jornada de atribuições (docência e coordenação) interfere na organização didática e no atendimento aos estudantes com deficiência. A pesquisa se desenvolveu em um Instituto Federal da região Centro-Oeste. Nossas conjecturas iniciais apontavam para a percepção da realidade que a não formação em licenciatura se consolidaria como um obstáculo no processo de inclusão através de uma organização didática que não contemplaria as necessidades específicas de estudantes com deficiência. Buscamos a Teoria da Subjetividade, criada pelo pesquisador Fernando Luís González Rey; assim, a pesquisa foi subsidiada pelo método construtivo-interpretativo, os instrumentos para construção de informações foram entrevista semiestruturada, complemento de frases e dinâmica conversacional; instrumentos abarcados pela epistemologia qualitativa, advinda da Teoria da Subjetividade. Participaram da pesquisa dois docentes que faziam parte do grupo de gestores do *campus*. Algumas hipóteses construídas, no processo de construção das informações, dão conta da escolha profissional em decorrência da estabilidade financeira; que a função de coordenação, aceita pela motivação de contribuir com o trabalho da Instituição, gera um acúmulo de atribuições que atravessam, completamente, a organização didática docente, em detrimento ao planejamento de aula. Tal dinâmica faz com que o processo de formação docente, sobretudo com relação à modalidade Educação Especial, aconteça de maneira informal, entre os intervalos de atendimento às atribuições, através de informações trocadas entre pares; também gera frustração pelo sentimento de incompatibilidade entre compromissos assumidos com a função de coordenação e organização didática docente. Nossas teses apontam para: as dimensões subjetivas da organização didática e pedagógica se distanciavam da perspectiva da Educação Inclusiva e a educação especial era compreendida como apêndice da dinâmica institucional; a necessidade de atender as pessoas com deficiências era decorrente das vivências particulares de cada participante e não de uma política de formação profissional; a formação profissional deveria ser pensada de forma transversal e articulada com os demais setores da instituição; as atividades de coordenação de curso estão equidistantes das necessidades de aprendizagens dos estudantes com deficiência na perspectiva de um ensino colaborativo; o trabalho de coordenação se restringe à formulação e acompanhamento de processos burocráticos.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica, Teoria da Subjetividade, Educação Especial, Fernando Luiz González Rey

ABSTRACT

This research project addresses the hardships of including students with disabilities on the technological professional education program. It was developed in the education post graduation program in the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, in the research areas of education, culture and society. The main goal was to understand how the subjective requisites develop themselves on the teaching position in the professional and technological Education in the graduated professionals that occupy coordination positions on the education, research and extension areas and work with students with disabilities. Our specific objectives were: 1. Comprehend how the decision to enroll in an education position contest happens; 2. Identify how continued formation spaces are built inside the institution; 3. To know the institution/*campus* coordination group integration process; 4. Identify subjective production of these professionals about the student with disabilities right to education; 5. Identify how institucional social subjectivity is consonante with the double working function (teaching and coordination) impacts on the didactic organization and caring of students with disabilities. This research was developed on a midwest region Instituto Federal. Our initial conjectures pointed to the reality perception that the non formation on a teaching specialization would consolidate a barrier in the inclusion process in the form of a didactic organization which won't contemplate the specific needs of students with disabilities. In this regard we looked forward to the Theory of Subjectivity, created by the researcher Fernando Luis González Rey; so, the research was based on the constructive-interpretative method, its information building instruments were half-structured interviews, phrases completion and conversational dynamics; instruments covered by qualitative epistemology, which comes from Theory of Subjectivity. In our paper two teachers who were in the *campus* management group took part. Some hypothesis we built, in the process of building the information, we perceive the professional choice for financial stability; and that the coordinator function, accepted as a way to contribute to the institution, would generate an workload accumulation which would pass through completely the teaching didactic organization, detrimental to the class planning. This dynamic makes the teacher training process, mainly in the special education modality, to be informal, happening in the intervals of others functions, though information shared among its peers; It also generates frustration with the feeling of incompatibility among the compromises of the functions of a coordinator and the teacher's didactic organization. Our theses point to: the subjective dimensions of the didactic and pedagogical organization distanced themselves from the perspective of Inclusive Education and special education was understood as an appendix of the institutional dynamics; the need to serve people with disabilities was a result of the particular experiences of each participant and not of a professional training policy; professional training should be thought of in a transversal way and articulated with the other sectors of the institution; course coordination activities are equidistant from the learning needs of students with disabilities from the perspective of collaborative teaching; coordination work is limited to formulating and monitoring bureaucratic processes.

Key-words: Professional and Technological Education. Theory of Subjectivity. Special Education. Fernando Luiz González Rey

RESUMEN

Este proyecto de investigación abarcó la problemática de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Profesional Tecnológica. Se desarrolló en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, en la línea de investigación Educación, Cultura y Sociedad. El objetivo general fue comprender cómo se desarrollan las configuraciones subjetivas para el cargo de docencia en la Educación Profesional y Tecnológica en profesionales licenciados que ocupan la función de coordinación en áreas de enseñanza, investigación y extensión y trabajan con estudiantes con discapacidad. Nuestros objetivos específicos contemplaron: 1. Comprender cómo se lleva a cabo la elección para la participación en el concurso a la carrera docente; 2. Identificar cómo se construyen espacios de formación continua dentro de la institución; 3. Conocer el proceso de integración al grupo de coordinadores de la Institución/campus; 4. Identificar producciones subjetivas de estos profesionales sobre el derecho a la educación para estudiantes con discapacidad; 5. Identificar cómo la subjetividad social institucional en consonancia con la doble jornada de atribuciones (docencia y coordinación) interfiere en la organización didáctica y atención a los estudiantes con discapacidad. La investigación se desarrolló en un Instituto Federal de la región Centro-Oeste. Nuestras conjeturas iniciales apuntaban a la percepción de la realidad de que la falta de formación en licenciatura se consolidaría como un obstáculo en el proceso de inclusión a través de una organización didáctica que no contemplaría las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Buscamos la Teoría de la Subjetividad, creada por el investigador Fernando Luís González Rey; así, la investigación fue subsidiada por el método constructivo-interpretativo, los instrumentos para la construcción de información fueron entrevistas semiestructuradas, complemento de frases y dinámica conversacional; instrumentos abarcados por la epistemología cualitativa, proveniente de la Teoría de la Subjetividad. Participaron en la investigación dos docentes que formaban parte del grupo de gestores del campus. Algunas hipótesis construidas, en el proceso de construcción de la información, dan cuenta de la elección profesional en consecuencia de la estabilidad financiera; que la función de coordinación, aceptada por la motivación de contribuir con el trabajo de la Institución, genera un acumulado de atribuciones que atraviesan, completamente, la organización didáctica docente, en detrimento de la planificación de clases. Tal dinámica hace que el proceso de formación docente, sobre todo en relación a la modalidad de Educación Especial, ocurra de manera informal, entre los intervalos de atención a las atribuciones, a través de información intercambiada entre pares; también genera frustración por el sentimiento de incompatibilidad entre los compromisos asumidos con la función de coordinación y la organización didáctica docente. Nuestras tesis apuntan a que: las dimensiones subjetivas de la organización didáctica y pedagógica se distanciaron de la perspectiva de la Educación Inclusiva y la educación especial fue entendida como un apéndice de la dinámica institucional; la necesidad de atender a personas con discapacidad fue resultado de las vivencias particulares de cada participante y no de una política de formación profesional; la formación profesional debe pensarse de forma transversal y articulada con los demás sectores de la institución; las actividades de coordinación del curso son equidistantes de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de la enseñanza colaborativa; El trabajo de coordinación se limita a la formulación y seguimiento de procesos burocráticos.

Palabras Clave: Educación Profesional y Tecnológica. Teoría de la Subjetividad. Educación Especial. Fernando Luis González Rey.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas por descritores.....	39
Quadro 2 – Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados	41
Quadro 3 – Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados.....	43
Quadro 4 – Universidade proponente da pesquisa e estado de origem	44
Quadro 5 – Objeto de estudo	45
Quadro 6 – Participantes das pesquisas	46
Quadro 7 – Instrumentos ou técnicas para coleta de informações	47
Quadro 8 – Tipo de Estudo	48
Quadro 9 – Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados	50
Tabela 10 – Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados.....	51
Tabela 11 – Universidade proponente da pesquisa e estado de origem	52
Tabela 12 – Objeto de estudo	52
Quadro 13 – Participantes das pesquisas	53
Quadro 14 – Instrumentos ou técnicas para coleta de informações	54
Quadro 15 – Tipo de Estudo	54
Quadro 16 – Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados	55
Quadro 17 – Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados.....	57
Quadro 18 – Universidade proponente da pesquisa e estado de origem	58
Quadro 19 – Objeto de estudo	59
Quadro 20 – Participantes das pesquisas	59
Quadro 21 – Instrumentos ou técnicas para coleta de informações	60
Quadro 22 – Tipo de Estudo	60
Quadro 23 – Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados	61
Quadro 24 – Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados.....	63
Quadro 25 – Universidade proponente da pesquisa e estado de origem	64
Quadro 26 – Objeto de estudo	65
Quadro 27 – Participantes das pesquisas	65

Quadro 28 – Instrumentos ou técnicas para coleta de informações	66
Quadro 29– Tipo de Estudo	66
Quadro 30 – Primeiro instrumento de pesquisa e objetivos específicos	177
Quadro 31 – Terceiro instrumento de pesquisa e objetivos específicos	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Avaliação do docente pelo discente
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIE – Aparelho Ideológico do Estado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
Esaf – Escola de Administração Fazendária
ETFs – Escolas Técnicas Federais
GPDHEEsp/UFMS – Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial
IES – Instituição de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PAT – Plano de Atividade
PIT – Plano Individual de Trabalho
ProUni – Programa Universidade para Todos
PNEE – Política Nacional da Educação Especial
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN – Pró-reitoria de Ensino (Instituto Federal)
RAD – Relatório de Atividades Desenvolvidas
RT – Retribuição por Titulação
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC – Reconhecimento de Saberes e Competências
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sesi – Serviço Social da Indústria
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Sescoop – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sest – Serviço Social de Transporte
Sesc – Serviço Social do Comércio
TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Especiais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MODO DE SOCIABILIDADE E PARÂMETROS ANALÍTICOS	27
1.1 Escolha de análise de modo de sociabilidade do sistema educacional	28
1.2 Condições de sociabilidade e condicionamentos para o nosso sistema de ensino	31
1.3 Instituições escolares como parte dos artefatos capitalistas	36
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: buscando pesquisas sobre Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e Teoria da Subjetividade	42
2.1 Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	45
2.2 Núcleo de Atendimento e o Programa de Profissionalização da EPT na Educação Especial	53
2.3 Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica	59
2.4 A Teoria da Subjetividade em pesquisas educacionais	65
3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA GÊNESE NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	72
3.1 Educação Profissional, classe trabalhadora e organização(ões) histórica(s) ...	81
3.2 Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	83
3.3 Ação TEC NEP e organização dos Núcleos de Apoio na EPT	92
3.4 Limites institucionais inerentes aos processos de inclusão educacional nos Institutos Federais	95
4. PROCESSO DE ESCOLHA E DESENVOLVIMENTO TEÓRICO	107
4.1 Teoria da Subjetividade através de pesquisas acadêmicas	110
4.2 Categorias para trabalharmos a Subjetividade	113
5. PROCESSOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	122
5.1 Epistemologia Qualitativa	123
5.2 Local da pesquisa.....	127
5.3 Cenário Social de pesquisa	129
5.4 Instrumentos atrelados ao objetivo, teoria e aos participantes	131
5.5 Participantes da pesquisa	136

6. CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	137
6.1 Participante 1: Greta	137
6.1.1. Inserções da docência na história de vida de Greta	137
6.1.2. Docência na Educação Profissional e Tecnológica	140
6.1.3. Ingresso na função de coordenação de curso	144
6.1.4. O Exercício da docência	149
6.1.5. O ensino de estudantes com deficiência	150
6.1.6. Algumas reflexões	153
6.2 Participante 2: Koi	154
6.2.1. Inserções da docência na história de Koi	154
6.2.2. Docência na Educação Profissional e Tecnológica	159
6.2.3 Ingresso na função de coordenação de curso	164
6.2.4 O Exercício da docência	168
6.2.5 O ensino de estudantes com deficiência	171
6.2.6 Algumas Reflexões	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	192
APÊNDICE 1 – Termo de Livre Consentimento	193
APÊNDICE 2 – Instrumentos Para Orientação De Diálogos-Roteiro de Entrevista	199
APÊNDICE 3 – Instrumentos Para Orientação De Diálogos-Complemento de Frases	200
APÊNDICE 4 – Instrumentos Para Orientação De Diálogos-Diálogo com gestores	202

INTRODUÇÃO

A tarefa mais árdua para profissionais da educação, principalmente profissionais que produzem conhecimento, por meio do desenvolvimento das pesquisas acadêmicas, é conhecer, entender e difundir propostas sobre a educação destinada às instituições de ensino público gratuito: historicamente, o espaço escolar (em sua conotação política) se constituiu em um espaço de forças sociais onde diversos atores expõem e defendem suas ideias.

No entanto, a força maior que emprega às ações tornando a escola “a ponta do *iceberg*” é o sistema no qual ela se insere e responde como forma de reprodução social, que contorna nossa dinâmica das relações entre as diversas instituições que constituem a sociedade brasileira como um todo.

Para a constituição dessa pesquisa, entendemos a instituição escolar como um espaço dentro de uma dinâmica capitalista, reprodutora histórica de conceitos e práticas que convergem ao sistema atual de produção econômica. Porém, apenas atribuir esta tarefa à escola empobrece a riqueza de existências deste espaço; afirmando assim, a necessidade de, constantemente, pensarmos hipóteses de práxis docentes e construirmos ambientes propícios à análises. Esse exercício conjunto constante, para além de se constituir como parte da contradição própria do nosso sistema de produção, solidifica a construção de novas teorias e afirma as existências dos diversos grupos sociais que constroem a sociedade brasileira. Entre eles apresentamos as pessoas (estudantes) com deficiência.

Um primeiro ponto histórico, pelo qual podemos começar nossas considerações, é a Lei nº4024/61. Entre movimentos do poder público direcionados a estudantes com deficiência, nesse documento específico temos a possibilidade à educação de excepcionais¹.

Além da adoção da prática do ensino “sempre que possível” no sistema geral de educação (lê-se: escola pública), tínhamos a garantia de financiamento público às iniciativas privadas que demonstrassem eficiência no ensino desses estudantes. (Brasil, 1961).

Para contextualizarmos a promulgação de políticas públicas destinadas à estudantes com deficiência na conjuntura da globalização socioeconômica, temos dois

¹ Termo empregado no documento citado BRASIL (1961).

documentos oriundos de encontros/compromissos internacionais que demonstram a preocupação da inserção de pessoas com deficiência no ensino público gratuito, e também a necessidade de modificações específicas para matrícula em escolas comuns em todos os níveis e modalidades. São eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Com o resultado deste contexto, temos a movimentação do Estado brasileiro com vias à construção de um sistema de ensino inclusivo nos documentos: Política Nacional da Educação Especial – PNEE (Brasil, 1994) documentos orientadores, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9398/96, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (Brasil, 2008c) documentos orientadores, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto nº 6.949/09 (Brasil, 2009a) e o Estatuto Brasileiro de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15; **outros dois documentos** que se fazem importante salientar, em nossa pesquisa, são: a Lei que Dispõe sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e outras providências – Lei nº 12.711/12 e a Lei para Dispor a Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino – Lei nº 13.409/16.

Para iniciarmos uma aproximação com o nosso objeto de pesquisa, buscamos informações junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019a; 2019b; 2019c; 2021; 2022), no qual procuramos dados relacionados à progressão de matrículas na modalidade Educação Especial (em nível nacional) nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, encontramos a seguinte informação: no ano de 2010, foram cadastradas 123.832 matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Já em 2020, foram cadastradas 380.472 matrículas no mesmo nível de ensino – aumento de 307%. Mais de 90% dessas matrículas foram apontadas nas classes comuns, o que nos induz a compreender que estamos tratando do atual sistema nacional de ensino inclusivo, que é implantado desde meados da primeira década do ano 2000. Para 2021, encontramos a quantidade de 418.148 matrículas de estudantes com deficiência em salas comuns na extensão do território nacional.

A despeito de pesquisas que apontam lacunas existentes no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum, nas escolas públicas, é inegável a realidade da progressão de matrículas destes estudantes na Educação Básica – o que é direito assegurado pelas legislações vigentes.

A chegada da população com deficiência no Ensino Médio abarca necessidades relativas à especificidade do nível de ensino, à idade dos estudantes, das condições de aprendizagem e a “bagagem” de conhecimentos e vivências que estes estudantes trazem do Ensino Fundamental, e a produção subjetiva sobre a deficiência e seu processo de aprendizagem durante a escolarização.

Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (BRASIL, 1996) aponta o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, sob as possibilidades de consolidar conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, de aprimoramento intelectual, de preparar estudantes para o exercício da profissionalidade e da cidadania, se adaptando as flexibilizações das condições laborais e aperfeiçoamentos afins e de compreender os fundamentos técnicos-científicos dos processos produtivos materiais e imateriais sociais.

Para além da LDB como carta orientadora para implementação de diretrizes nos espaços de ensino em todos níveis e modalidades, temos a Emenda Constitucional – EC 59/09 (Brasil, 2009d) e a Lei nº 12.061/09 (Brasil, 2009c); ambas configuram o interesse público e a garantia de políticas que asseguram a obrigatoriedade da escolaridade dos quatro aos dezessete anos: Art. 208: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (Brasil, 2009a, s/p); portanto, todo aquele que adentra ao Ensino Médio, tem garantido as formulações citadas para sua educação formal.

Numa aproximação maior do nosso objeto de pesquisa, apresentamos agora uma das instituições responsáveis pelo nível de ensino já referido; são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituídos através da Lei nº11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b).

Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em diferentes modalidades e níveis de ensino, promulgando formação profissional de conhecimentos técnicos e tecnológicos. No ano de 2024, a Rede contava com 685 (seiscentos e sessenta e uma) unidades, vinculadas a 38 (trinta e oito) Institutos Federais, dois centros Federais de Educação Tecnológica, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2023). Na atual configuração, a Educação Profissional e Tecnológica se organiza em diferentes níveis e espaços formativos, instaurando a perspectiva de formação curricular, acadêmica e laboral interagindo entre professores e estudantes.

Para uma breve demonstração do impacto da criação dessas instituições para o ensino, e conseqüentemente para estudantes com deficiência, observamos alguns dados do censo escolar relacionados a alguns pontos históricos em consonância com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Pensando o ano de 2008 como promulgação da Lei de criação dos Institutos Federais e o ano de 2009 para trâmites de implementação e adequação, temos o ano de 2010 com 76.137 matrículas de estudantes no Ensino Médio Integrado; e saltamos para o ano de 2020 com 216.087 matrículas de estudantes no mesmo nível de ensino já citado; uma diferença de mais de 283% no aumento de matrículas no espaço de dez anos. No ano de 2021 foram contabilizadas 212.542 matrículas na rede ensino federal (INEP, 2019a;2021; 2022).

Apesar da diferença numérica entre os anos de 2020 e 2021, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no ano de 2021 foi responsável por mais de 31,5% das matrículas em cursos de nível Médio Integrado (INEP, 2021; 2022).

Para estudantes com deficiência, temos o ano de 2010 com 3.366 matrículas – Curso Médio Integrado, modalidade associada ao Ensino Médio, classe comum – em todo o território nacional. Já em 2016 (um ano após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência) temos 5.814 matrículas nas mesmas condições já citadas. Em 2017 (um ano após a promulgação da Lei de Reserva de Vagas às Instituições de Ensino Federal/Ensino Médio Técnico) temos 7.615 matrículas de estudantes com deficiência. E nos anos de 2020 e 2021 temos 14.951 matrículas e 16.981 matrículas respectivamente (INEP, 2019a; 2019b; 2021; 2022).

Do ano de 2010 até 2016, temos um aumento de cerca de 5,8% nas matrículas de estudantes com deficiência de acordo com os quesitos elencados acima. Já de 2016 até 2021 temos um aumento de 292% no número de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado, na modalidade Associada ao Ensino Médio – que é ensino concomitante do currículo comum do Ensino Médio junto às disciplinas de ensino profissional –; dentre outras modalidades que também possuem estudantes com deficiência matriculados, porém não serão ressaltados nesse momento (INEP, 2019a; 2019b).

Para além da existência dos Institutos Federais, a promulgação de leis que resguardam o direito à cidadania através do direito às matrículas nas instituições de ensino como um todo possuem uma relevância que não pode ser negligenciada; mas não em

detrimento às críticas a estrutura do ensino oferecido às massas populares como já comentado.

Após a apresentação de alguns números que ilustram traços de matrículas desde o ano de 2010 do processo de inclusão no ensino público brasileiro, chamamos o nosso objeto de pesquisa: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e como essas instituições abarcam a modalidade de ensino Educação Especial.

Assim, apresentamos o objetivo geral da pesquisa: compreender como se desenvolvem as configurações subjetivas para o cargo da docência na Educação Profissional e Tecnológica em profissionais bacharéis que ocupam a função de coordenação em áreas de ensino, pesquisa ou extensão e atuam com estudantes com deficiência.

Para auxílio no processo de pesquisa elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender como acontece a escolha para a participação de concurso à carreira docente; 2. Identificar como são construídos espaços de formação continuada dentro da instituição; 3. Conhecer o processo de integração ao grupo de coordenadores de curso da Instituição/*campus*; 4. Identificar as produções subjetivas destes profissionais sobre o direito à educação para estudantes com deficiência; 5. Identificar como a subjetividade social institucional consoante à dupla jornada de atribuições (docência e coordenação de curso) interfere na organização didática e atendimento aos estudantes com deficiência.

Ao pensarmos nossos participantes – docentes bacharéis que são coordenadores de curso – buscamos a perspectiva da Epistemologia Qualitativa, juntamente com a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (2015; 2017), subsidiada pelo conceito de subjetividade.

A nossa escolha teórica nos auxilia a compreender o espaço dinâmico e multifacetado da escola como instituição social e como local de transmissão de conhecimentos curriculares e de formação – no caso da Educação Profissional Tecnológica – profissional. A teoria da subjetividade se constitui como um arcabouço teórico com categorias de análises vivos, em movimento que, ao decorrer do processo de construção de informações, se desenvolvem e se desdobram nos auxiliando a entender as diferentes formas de práticas profissionais (docentes) direcionadas para as nosso problema pesquisado (ensino de estudantes com deficiência).

Defendemos a construção e interpretação de categorias na nossa análise acreditando na perspectiva que “a subjetividade humana é uma produção qualitativamente

diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base teórica. [...]” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p.62).

A intenção de propor um espaço com base na epistemologia qualitativa, prima pelo diálogo com docentes a fim de conhecer as perspectivas de suas ações, quanto ao processo de seleção, matrícula, ensino e avaliação de estudantes com deficiência. Após esse processo de produção de conhecimento com os participantes da pesquisa, podemos pensar nesse espaço de diálogo, reconhecendo os participantes como sujeitos ativos da ação (González Rey, 2017b).

Desta forma, propomos uma pesquisa que abarca o valor heurístico da Teoria da Subjetividade nos diálogos que transcorreram no ano de 2022 em diferentes momentos dentro de um Instituto Federal da região Centro-Oeste; os diálogos aconteciam durante o horário de serviço dos participantes, nos intervalos de respectivas atribuições.

Inicialmente, participaram deste processo vinte e três docentes de áreas técnicas, atuantes em cursos de Níveis Médio Técnico, Superior e Pós-Graduação.

Após esse primeiro momento, selecionamos cinco profissionais que, além da docência, também exerciam a função de coordenadores das áreas de ensino, pesquisa e extensão para construirmos diálogos acerca do processo da organização didática e pedagógica para atendimento das necessidades de estudantes com deficiência, e como a função de coordenação influenciaria nessa organização. Neste trabalho serão apresentadas duas entrevistas com docentes que, para ingressar na carreira, necessitaram mudar de cidade, visto que a convocação após a aprovação do concurso reivindicou a necessidade de deixarem suas respectivas cidades natal.

Todos os participantes possuíam experiência ou estavam lecionando disciplinas para estudantes com deficiência. Os diálogos foram registrados através da gravação das vozes e, após as devidas transcrições, seguiu-se a interpretação de informações e construção de hipóteses através do método construtivo-interpretativo; processo de trabalho teórico possibilitado pela Teoria da subjetividade.

O texto apresentado está dividido nas seguintes partes:

O Capítulo 1 busca explicar a compreensão de que a Educação Profissional e Tecnológica está inserida num organograma circular, no qual sua estrutura se define a seguir padrões do nosso sistema educacional; esse sistema é condicionado pelo nosso modo de sociabilidade e suas diferentes metamorfoses históricas. Quando percorremos o caminho da nossa condição de sociabilidade até os Institutos Federais, nos encontramos

com a Teoria de Louis Althusser e seu entendimento da escola como um instrumento de reprodução do ideário capitalista, da mesma forma nos diz que essa instituição produz o material necessário para nossa organicidade: a força de trabalho humana. Essa explanação se faz necessária para entendermos em quais quesitos a Educação Profissional e Tecnológica se sustenta e se garante dentro do nosso sistema de ensino, mesmo sem estar inserida diretamente em quaisquer níveis de ensino. Além dos esclarecimentos de Althusser (1999; 2022), contamos com a contribuição teórica de Mascaro (2013; 2022), Paulo Netto (2011) e Souza Junior (2001).

O capítulo 2 se constituiu numa revisão bibliográfica acerca de pesquisas em níveis de mestrado e doutorado que transcorressem percursos entre os temas Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais, Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, Teoria da Subjetividade e Fernando Luis González Rey (criador da Teoria da subjetividade). Como fonte de pesquisa foi escolhido o sítio eletrônico do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com relação à cronologia da busca, delimitamos o ano de 2008 – ano da promulgação da Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais – como base para escolha de produtos para leitura. Também recorremos, como fonte secundária de informações o banco digital de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul com o objetivo de encontrarmos trabalhos das mesmas temáticas já citadas.

No capítulo 3 são apresentadas algumas concepções acerca da constituição atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, discussões e disputas até a sua implementação no ano de 2008. Para além, traçamos alguns parâmetros históricos de como a Educação Profissional e Tecnológica se constituiu, inicialmente, como Educação Profissional, específica para estudantes cuja necessidade material fazia competir ao mercado de trabalho, algumas vezes, sem condições materiais de frequentar cursos de nível superior. Nesse momento histórico a “modalidade” é estruturada essencialmente em nível “pós-médio”, porém não se constituía em nível superior.

Ainda no mesmo capítulo são traçados parâmetros históricos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho através da Educação Profissional; e como essa inclusão é atravessada por sínteses contraditórias que demonstram a organização e o movimento de uma parcela da sociedade, implicando em ações políticas. Entretanto, em se tratando de um sistema firmado sobre um arcabouço econômico

mercadológico e desigual, tais ações estigmatizam e se constituem como insuficiente no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Nos auxiliaram nessa contextualização os trabalhos de Pacheco (2008; 2015), Frigotto (2009; 2018), Kuenzer (2011), Manfredi (2016), Nascimento (2013) e Moura (2010).

No Capítulo 4 expomos nossa escolha teórica para construção e condução da pesquisa, das escolhas metodológicas, do tratamento e análise de informações e das contribuições da Teoria da Subjetividade no campo do desenvolvimento humano. A nossa escolha foi por seguir uma teoria que busca interpretações que se organizam no tempo e na pluralidade das tramas em que se constituem o desenvolvimento humano. A teoria se constrói no processo da nossa pesquisa com professores, buscando interpretar significados que se tornem indicadores dentro do trabalho artesanal de um pesquisador. É nesse trabalho que emergem sentidos subjetivos que nos indicam suas escolhas desde a predisposição em participar de um concurso, ingressar no cargo, organizar seus procedimentos laborais e o tratamento devido com estudantes com deficiência. Assim, trabalhos, até o momento com alguns conceitos centrais como sentido(s) subjetivo(s), configuração(ões) subjetiva(s) e subjetividade social, atrelando-os com algumas discussões advindas do Capítulo 1. Para esse momento contamos com os escritos de Fernando González Rey – maior expoente da teoria –, Mitjans Martínez (2017), Rossato (2009), Santos (2010) e Goulart (2017).

No Capítulo 5 analisamos dois diálogos construídos com docentes de um Instituto Federal que contribuíram com a nossa pesquisa. Trata-se de uma construção dialógica com dois docentes que, se destacaram durante o processo da pesquisa por fazer parte do grupo de gestores do campus – coordenadores. Função essa que atravessa toda a organização de trabalho e, conseqüentemente, a organização pedagógica. No transcorrer da análise de algumas informações interpretadas no diálogo, elencamos algumas considerações: escolha pela docência, participação no grupo de gestores do campus, convívio e trabalho com estudantes com deficiência e percepções acerca da institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica.

Nas considerações finais elencamos os objetivos apreendidos no processo de pesquisa, as aprendizagens e contribuições e futuras pretensões de pesquisa.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MODO DE SOCIABILIDADE E PARÂMETROS ANALÍTICOS

Como já apontado na Introdução desta pesquisa, promulgar a Lei nº 11.892/08 significou um expressivo aumento no número de matrículas – sobretudo a estudantes oriundos da classe trabalhadora – para o Ensino Médio (integrado à cursos técnicos) em instituições públicas gratuitas; o que significa maior possibilidade para continuidade de estudos a descendentes desta classe social.

Com o intuito de iniciar um panorama analítico à Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008b) buscamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira ordem apresentada na sequência dos artigos é o Art. 21 (CAPÍTULO I – Da composição dos Níveis Escolares) que normatiza que a educação escolar se compõe pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior; sem referência à Educação Profissional e Tecnológica. (Brasil, 1996).

A seguir, a Educação Profissional e Tecnológica é referenciada indiretamente em dois momentos do CAPÍTULO II que discorre sobre a Educação Básica; são esses na Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (a seção está adjacente à Seção IV – Do Ensino Médio), Art. 36-A que aponta “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de *profissões técnicas*” (Brasil, 1996, s/p, grifo nosso). E a Seção V – Da educação de Jovens e Adultos, Art. 37, no Parágrafo 3º: “A educação de jovens e adultos *deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento*” (Brasil, 1996, s/p, grifo nosso). Ambas proposições foram acrescentadas pela Lei nº 11.741/08 (2008a) que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Tal Lei foi promulgada quatro meses antes da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Já a Educação Profissional e Tecnológica, especificamente, é tratada no CAPÍTULO III – Da Educação Profissional e Tecnológica; o capítulo já existia sob o título Da Educação Profissional, mas foi modificado pela Lei nº 11.741/08. Nessa sequência, gostaríamos de destacar os Art. 39 e Art. 40 da LDB:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...]

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. (Brasil, 1996, s/p).

Para índice de compreensão, a LDB apresenta a Rede Federal de Educação de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como um item ou adendo de articulação, mas sem fazer parte da estrutura oficial de ensino apresentada no Art. 21. Tal lógica nos dá a dimensão da complexidade em se discutir os ordenamentos jurídicos que tornam possíveis a materialidade da Educação Profissional e Tecnológica no sistema de ensino brasileiro.

Ao mesmo tempo, interpretamos a Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente, direcionada para a preparação ao trabalho (postos de serviço), não para a continuidade do ensino ao nível da Educação Superior. O que interpretamos como o estudante que não teve oportunidade de seguir sua educação formal concomitante a sua idade, tem seu processo de ensino atrelado a continuidade como mão de obra para a sociedade. Em continuidade, observamos a educação profissional (Art. 39 e Art. 40) entrelaçada a diversos mecanismos que garantam – leia-se flexibilização na responsabilização do Estado com o processo de ensino – a educação atrelada à formação de mão de obra.

Assim, apresentaremos a seguir alguns pressupostos teóricos relacionando-os com o modo de sociabilidade proveniente do capitalismo, para compreender o contexto em que a Lei nº11.892/08 foi sancionada, por se tratar da formação técnica profissional.

1.1 Escolha de análise de modo de sociabilidade do sistema educacional

Na pertinência de um breve deslocamento temporário do objeto da nossa pesquisa (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e inclusão de estudantes com deficiência), concordamos com Manfredi (2016), quando a autora escreve que a educação possui representações que povoam o imaginário social que circulam entre as definições de escolaridade, trabalho e profissão que, num primeiro momento não demonstram as amarras entre estruturas, processos e interesses sociais; necessitando assim de esforço analítico e reflexões sobre interesses e tensões implícitas num

movimento constante de construção e reconstrução das instituições sociais que são determinadas por fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Neste momento, podemos recordar Kosik (2011), quando aponta incessantemente, ao movimento de busca para entendermos o que nos é revelado ao instante de visualização de um fenômeno social e o que nos é revelado quando nos debruçamos a conhecer tal fenômeno; no nosso caso, a educação.

Para seus estudos sobre as ciências sociais, Paulo Netto (2011) apresenta o método de estudo da sociedade formulado por Karl Marx: a teoria social (no caso, teoria da sociedade moderna burguesa), que se fundamenta nas condições materiais de vida social.

O autor compreende os estudos de Marx e defende a tese que “[...] a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...]” (p. 20); isso quer dizer que “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* [do pensamento] [...]”. (p. 21, grifos do autor).

O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto que se pretende pesquisar; de sua estrutura e dinâmica, numa existência real de efetiva, projetando uma busca para além da aparência fenomênica, imediata e empírica. Conhecer e teorizar o objeto de pesquisa é conhecê-lo em sua essência, o que não expressa um juízo ou preferência pessoal do pesquisador. Para conhecer o objeto de pesquisa precisa-se movimentar diferentes formas de conhecimentos com criticidade, revisão de procedimentos e categorias de análise, com criatividade e imaginação; apoderando-se, deste modo, da matéria, em seus detalhes e particularidades, transacionando as diferentes conexões existentes na totalidade do fenômeno. Ao percorrer todo esse processo, o pesquisador traz ao exame racional seu objeto de pesquisa na sua materialidade em respectivos fundamentos, condicionantes e limites; conciliando-os aos processos históricos reais.

Por isso, entendemos que o papel do pesquisador é extremamente ativo; fazemos pesquisa quando nos apropriamos do nosso objeto afim de analisar respectivas formas de desenvolvimento e suas relações culturais e históricas. Apreendemos o objeto para além da sua aparência imediata, mas na sua essência; só assim produzimos teoria como um conjunto articulado de explicações metodológicas, presentes em espaços epistemológicos construídos historicamente. (Boschetti, 2016a; 2016b).

Na continuidade, temos que a sociedade burguesa moderna é a organização mais desenvolvida histórica, econômica e culturalmente. Da mesma forma, o estudo da produção material não basta para esclarecer a riqueza e a complexidade das relações sociais (leia-se relações de produção e reprodução social) que, em sua totalidade,

englobam aspectos de produção de riqueza material, condições materiais de vida social e a troca mercantil (leia-se consumo). (Paulo Netto, 2011).

Deste modo, se faz necessário, enquadrarmos quais são as condições que a nossa organização de sociabilidade viabiliza para a construção do nosso sistema público de ensino e como esse processo ecoa nas parcelas populacionais que usufruem dessas instituições educacionais.

Ao enquadrarmos, neste capítulo tais condições de organização, entendemos que – assim como Chaves (2019) destaca – o princípio materialista de Marx, fundamentado à luz da Teoria da Subjetividade, nos ensina que o material é determinante do real, porém tal condição também destaca o princípio ativo do pensamento, da consciência; revelando o quanto intrínseco deve ser a relação entre o material e o ideal.

Chaves (2019) clarifica que através de seus conceitos (subjetividade, sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito, personalidade, subjetividade individual, subjetividade social, que serão apresentados no Capítulo 4) a Teoria da subjetividade nos apresenta um sistema que se configura mutuamente. O constante aprimoramento desses conceitos reverbera nos modos de organização desse sistema teórico como um todo, evidenciando o caráter dinâmico relacionado as experiências humanas, consolidando assim o caráter social da subjetividade.

Encontramos, assim, na Teoria da Subjetividade uma consideração que representa uma perspectiva materialista quando entendemos o caráter gerador do sujeito, na teoria defendida por González Rey, através da unidade simbólico-universal. Isso significa que, para compreendermos esse caráter precisamos avançar no entendimento do materialismo em seu caráter histórico, social, cultural e o papel do trabalho na constituição humana (Chaves, 2019). Essa é uma contribuição essencial de Marx ao estudo da Teoria da Subjetividade.

Sob a base destes pressupostos teóricos é que González Rey assume o fundamento materialista em que se sustenta sua Teoria da Subjetividade. Ao longo de seu trabalho percebemos a indissociabilidade entre a concepção materialista e a lógica histórica e dialética como coerência de sua perspectiva marxista. Ao considerar as origens materiais e a ação interativa e implicada do homem na sua ação de transformar, criar, produzir, relacionar-se e viver suas experiências demonstra-nos sua compreensão do sujeito como gerador de sentidos subjetivos. (Chaves, 2019, p. 29).

A apreensão concreta do fenômeno (no nosso caso, a educação), como nos ensina Kosik (2011), é resultado da permanente tensão entre a singularidade e a universalidade

que designam um complexo campo de mediações constituído em possibilidades dinâmicas. Isso proporciona a cada fenômeno estudado um caráter particular e único:

(...) E, ao tomar posse do real, a subjetividade já se encontra capaz de realizar novas associações e gerar novos conhecimentos e novas subjetividades, novas objetividades. A subjetividade não está subordinada a processos materiais de forma hegemônica e determinista. (Chaves, 2019, p. 31).

Para nós, o materialismo nos traz a significação de que a matéria precede a consciência sem sobrepujar um ao outro, mas com a condição de uma atividade consciente que une num processo dialético constante a realidade objetiva, os sujeitos e respectivas transformações.

Nessa premissa, Chaves (2019) nos é de grande importância quando defende que a ação educativa entrelaça a pessoa com a vida, nos ajudando a compreender o sujeito não apenas como um “objeto” da educação, mas dentro das relações sociais, por vezes encontrando em seu interior forças próprias para seu desenvolvimento. Mas, ainda sim, atrelado a um modo de sociabilidade.

1.2 Condições de sociabilidade e condicionamentos para o nosso sistema de ensino

A sociedade como conhecemos é uma forma de organização política nunca vista em sociedades anteriores na história; tal manifestação advém das especificidades do (atual) capitalismo moderno. Nessa sociedade há um fenômeno específico: o Estado. Dentro da lógica capitalista a prática de troca de mercadorias é a chave para dimensionar o Estado e suas organizações. Essa lógica nos traz uma prática específica apontada pelo autor que é: “[...] a apreensão da força de trabalho e dos bens [*que*] não é mais feita a partir da posse bruta ou da violência física [...]” (p. 18). Os estudos de Mascaró afirmam o Estado como um aparato necessário à reprodução capitalista; assegurando a troca de mercadorias, a exploração da força de trabalho, com as instâncias jurídicas subsidiando esse movimento através da forma de trabalho assalariado, garantindo a reprodução capitalista. Temos a representação do “sujeito de direito”: toda pessoa que tem o direito de vender a sua força de trabalho mediante contrato jurídico. (Mascaró, 2013).

Mascaró (2013) ainda aponta que, o Estado se consolida através das relações econômicas, e não necessariamente através de seus agentes estruturais. Assim, os

processos sociais não são dependentes das classes sociais que disputam o poder, mas sim atravessam as classes sociais que disputam o poder hegemônico. Um exemplo explanado pelo autor é que, por vezes, quando governados por membros dos movimentos das classes trabalhadoras (classe explorada no capitalismo), os Estados se mantêm na ordem capitalista.

Tal premissa se observa na “[...] necessidade de intermediar continuamente a relação de exploração da força de trabalho, por modo assalariado, regulando-a, bem como aos processos contínuos de valorização do capital [...]” (p. 46, 2013), mantendo assim a dinâmica capitalista mesmo quando governantes se declaram oponentes das classes burguesas. Para o Mascaro, governos declarantes socialistas ao longo do século XX, promulgando o poder estatal nas mãos de grupos de trabalhadores, exercem suas movimentações de forma estatal, mantendo a dimensão do capital, mantendo-se assim nossa organização social historicamente conhecida.

Para Souza Junior (2001) presenciamos uma sociedade capitalista, com características neoliberais, as quais englobam a acumulação de capital financeiro e rompimento de mecanismos de regulação nacional para circulação de capital entre países desenvolvidos e não desenvolvidos, novas formas de gestão de força de trabalho e organização do processo de trabalho, novas formas de consumo de mercadorias, transição dos sistemas de ensino no que se entende de preparação para o trabalho, crise dos Estados Nacionais (principalmente as nações em desenvolvimento econômico) no que condiz com a respectivas decisões políticas e socioeconômicas, alto grau de desenvolvimento científico e tecnológico, acrescido com alto alcance de produção e consumo de informações. (Souza Junior, 2001).

Mascaro (2013) aponta que devemos estudar o entendimento de Estado atrelado ao entendimento de política; “[...] Para compreensão do Estado e da política, é necessário o entendimento de sua posição relacional, estrutural, histórica, dinâmica e contraditória dentro da totalidade da reprodução social” (Mascaro, 2013, p. 11).

Ao seguirmos essa lógica, buscamos Althusser (2022) que defende que toda a formação social (sociedade) é o resultado do seu modo de produção dominante (capitalismo) e tal processo existe através de relações e forças produtivas definidas histórica e socialmente. A existência de qualquer sociedade se baseia na produção e reprodução de suas forças produtivas e nas relações de produções existentes “[...] não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção”. (Althusser, 2022, p 59).

É nessa dinâmica que consideramos o caráter teórico da reprodução social; que nos auxilia a entender a denominação de Estado, sua relação direta com as organizações políticas e a garantia da reprodução social que mantém nossa organização de sociabilidade estudada por Marx.

Como uma possibilidade de marco histórico para análise usamos Souza Junior (2001) que nos explica que, a partir dos anos de 1970, a sociedade contemporânea inicia um processo de profundas transformações socioeconômicas que, por um lado, promove um desproporcional desenvolvimento em tecnologias das informações e comunicações; por outro lado, gera crises no regimes econômicos regulacionistas, na estrutura do trabalho assalariado e nos “[...] sistemas nacionais de educação e dos valores correspondentes, que se constituíram sob os ideais democráticos da instrução obrigatória, pública, gratuita e laica [...]” (Souza Junior, 2001, p. 17).

Ainda, de acordo com Souza Junior, o período que precede essa ruptura entre os espaços socioculturais e, conseqüentemente, econômicos é um tempo no qual as indústrias necessitavam de grande quantidade de mão de obra, com mínimo de conhecimento para exercer as funções disponibilizadas, denominadas de “pleno emprego”, com alto grau de consumismo e tendo os Estados Unidos como nação referência de modo de vida.

[...] Com efeito, pode-se considerar que a grande expansão da escola no século XX se deu, não por uma exigência gerada dentro da própria esfera da escola, como um movimento autônomo, mas como momento da expansão da sociedade industrial, de forma que a função principal desta escola era mesmo a preparação dos jovens para o trabalho assalariado ou, para ser mais genérico, para um tipo de socialização cuja base assentava-se sobre as relações de trabalho assalariado. [...] (Souza Junior, 2001, p. 65).

Da mesma forma, contávamos com as classes trabalhadoras com maior potencial de mobilização, poder de pressão para garantia de condições de trabalho e consumo e “melhores” condições de educação para a massa popular ou filhos da classe trabalhadora. Muitas dessas garantias eram reservas produzidas com o resultado econômico e político da Pós-Segunda Guerra Mundial no continente norte americano.

Continuando a tentativa de discorrer sobre a sociedade nos dias atuais, através de características neoliberais, como apontado por Souza Júnior nos parágrafos acima, encontramos em Mascaro proposições sobre a condição da nossa estrutura de sociabilidade. Mascaro (2013) aponta que

[...] A partir das últimas décadas do século XX, o triunfo do neoliberalismo e a baixa das lutas sociais representaram o abandono da vasta gama de teorias políticas mais críticas, mergulhadas no todo das contradições sociais, em troca de explicações da política pela própria política. Em vez de compreender a cidadania como meio da exploração capitalista, passou-se a louvar o padrão de garantia absoluta dos capitais somado à democracia eleitoral como panaceia política salvadora da dignidade humana de nossos tempos. [...]. (p. 14).

O autor se refere à solidificação da democracia política (que entendemos também como acesso à direitos fundamentais, como educação pública gratuita, por exemplo) através do plano econômico. Se Souza Junior enfatiza o vultoso desenvolvimento tecnológico (em instrumentalização e extensão territorial), Mascaro enfatiza o desenvolvimento na concentração de meios de produção, separando o trabalhador da própria concepção e estrutura de trabalho e também dos seus pares em nível de classe trabalhadora. Esse processo não apenas impele à exploração, mas também impede a deliberação autônoma no transcorrer das relações de produção. Souza Junior ainda utiliza o termo “cadeia sistêmica” para explicar:

[...] O alto desenvolvimento científico e tecnológico movimentado pela concorrência, situado dentro da racionalidade do capital, aprofunda a situação do desemprego. É toda uma cadeia sistêmica que se orienta pela racionalidade da acumulação, que tem acelerado o processo que marginaliza e exclui grandes parcelas de indivíduos. É neste contexto que perdem terreno valores como democracia, bem público, bem-estar social, tão caros às classes trabalhadoras. (Souza Junior, 2001, p. 90 e 91).

O regime neoliberal, organizador das relações sociais deve ser compreendido nas variações históricas de existências políticas, culturais, econômicas; influenciando direta ou indiretamente relações de exploração, dominação e concorrência, as quais são vivenciadas no cotidiano de indivíduos, grupos, classes e nações. De acordo com Mascaro (2013; 2022) a única forma de existência para o capitalismo é o entrelaçamento dessas condições que se retroalimentam. A diferença é que as essas relações se esgotam em dinâmicas cíclicas – o que entendemos por crise –; o que não determina a destruição do nosso sistema de produção, mas sim uma reorganização estrutural das relações que incidem – não de maneira benéfica – no cotidiano da classe trabalhadora e seus descendentes, e ainda assim garantem e determinam a reprodução da força de trabalho.

Por conseguinte, ao destacarmos algumas pertinências à sociabilidade que nos inserimos, também é importante entendermos um pouco mais sobre esse complexo circuito de existência da nossa forma de produção. Se o capitalismo não precede ao

capital, mas se entrelaça as suas diferentes formas², sua capilaridade precisa ser minimamente compreendida para que possamos, no momento devido, entender a relevância do ensino formal para a caracterização da sociedade.

Escolhemos em nossa pesquisa ressaltar as formas conceituadas por Mascaro por entendermos a importância de buscarmos o fenômeno do ensino formal dentro da sociedade capitalista para além das ações normativas dependentes dos processos governamentais; assim, entendendo a sua ligação com a forma política estatal, ou Estado.

Mascaro afirma:

[...] Não é porque uma classe controla o Estado que um poder se abre imediatamente em seu total favor e imediatamente em desfavor total das demais classes. O processo de dominação social capitalista é complexo, necessariamente atravessado por formas sociais. [...], a forma estatal é derivada da forma mercantil e nesse contexto estabelece suas estruturas. [...] A forma estatal é justamente alheia aos interesses imediatos dos grupos como modo necessário da reprodução social do próprio capitalismo. O Estado não é domínio dos capitalistas; menos e mais que isso: o Estado é a forma política do capitalismo. (Mascaro, 2013, p. 63)

Para entendermos a constituição da sociedade capitalista e suas hierarquias também é necessário nos atermos para a condição de lutas de classes, pois delas depende-se as determinações de regulamentação social realizadas pelo Estado. Nesta conjuntura, as economias e respectivas nações políticas assentam suas relações em processos históricos estabelecidos entre hábitos, valores, preconceitos, dispositivos sociais e técnicas de informações e controles de massas populares. Esse conjunto de redes constrói e reconstrói dinâmicas individuais e grupais nos mais variados níveis e sentidos.

Todos nossos processos de reconhecimento de individualidade e identidades sociais atravessam conjuntos de formalizações estatais: reconhecimento do que é natural, normal, bonito, ordeiro, indesejado, forasteiro, diferente, desviante atravessa complexos de formas estatais cristalizadas em redes sociais já existentes que se reelaboram e se reconstituem à medida que as formas (conceituadas por Mascaro) se movimentam e se moldam ao serviço da perpetuação do sistema de produção vigente.

² Formas conceituadas por Mascaro (2013): 1. Forma valor: a primeira forma que subentende as relações sociais – toda referência tem um valor-força de trabalho, objetos, relações sociais como um todo; 2. Forma jurídica: todas as pessoas se relacionam na sociedade através de um contrato – sendo o primeiro direito de cada pessoa vender sua força de trabalho via contratos de quaisquer proveniências; 3. Forma política estatal: a organização que atravessa todas relações e as entrelaça como via de mantenedora do sistema de produção, garantia de existência e resistência do capitalismo através dos períodos históricos e/ou espaços geográficos; 4. Forma mercadoria: a partir da instituição do capitalismo todo e qualquer elemento social é passível de troca por algum valor econômico/monetário.

Para esse movimento, a forma política estatal se reveste de instituições que se consolidam entre os aspectos de direito, religião, cultura, artes, meios de comunicação em massa. Para Althusser (2022), estes artefatos se referem a parte do arcabouço que garante a reprodução das condições de produção³, que o autor referencia em Marx (2008) como Infraestrutura – ou base econômica, responsável pela reprodução material (palpável) na sociedade – e Superestrutura – que são as instituições que asseguram as condições materiais para longevidade da sociabilidade existente, que compreendem a duas instâncias que serão tratadas no item adiante.

É dentro desse conjunto de artefatos que podemos encontrar as estruturas, características e particularidades dos sistemas de ensino.

1.3 Instituições escolares como parte dos artefatos capitalistas

O Estado, constituído por seus respectivos aparelhos que se assemelham a engrenagens, possui funcionalidade orgânica e, através dos anos garante a dominação de uma devida classe (burguesa) submetendo a outras ao processo de exploração capitalista. Essa é a função fundamental do Estado. Porém, sua função só é executada no processo de posse de Poder de Estado, em posse por alguma classe referenciada ou uma aliança/frações de classes. (Althusser, 1999).

Althusser (2022) registra trabalhos marxianos quando aponta que o Estado também pode ser chamado de Aparelhos do Estado. O autor discursa sobre o poder repressivo/violento do Aparelho do Estado (primeira instância da Superestrutura) através de forças armadas e coercitivas, práticas jurídicas, estabelecimentos prisionais e órgãos burocráticos administrativos – instituições pertencentes ao domínio público –, como uma das práticas à condição de produção das condições de reprodução social: “[...] O Estado é uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista)”. (p. 68).

³ Para Marx (2008, p. 47): [...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Para além do poder coercitivo, o Estado compreende também um aparato de realidades que, em partes, não remetem ao domínio público diretamente e funcionam através da ideologia. É a segunda instância da Superestrutura; o que Althusser também denomina de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

O mesmo ainda especifica que enquanto Aparelho do Estado funciona sob a tutela da violência, inclusive física, na maioria de suas práticas, os Aparelhos ideológicos “[...] funcionam de maneira maciça e prevalente através da ideologia e secundariamente através da repressão, seja bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica [...]” (p. 76, 2022). A lista que representa os Aparelhos Ideológicos do Estado inclui: “AIE religiosos (o sistema de diferentes Igrejas), AIE escolar (o sistema de diferentes “escolas” públicas e privadas), AIE familiar, AIE jurídico, AIE político (o sistema político, os diferentes partidos), AIE sindical, AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão etc.), AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes etc.)” (p.75, 2022).

O que chamamos de Aparelhos Ideológicos do Estado é a conexão entre referidas instituições ou organizações, constituindo sistemas, que coadunam portes específicos de conhecimentos – estruturados ou não – na rotina das pessoas, pelos mais diferenciados canais de comunicação, transitando em diversos espaços sociais interagindo entre variados atores e grupos sociais.

O Estado se constitui como um todo organizado com diversos componentes que, hipoteticamente, asseguram uma direção (a garantia das relações de produção, de exploração, de uma ideologia dominante), essencialmente garantida pela força. O Aparelho de Estado assegura as estruturas para o exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado; e os Aparelhos Ideológicos garantem, em sua diversidade de instituições e dinâmicas, a organização da massa populacional para a continuidade do *status quo*: Estado Capitalista.

Cada um deles concorre para este fim único na maneira que lhe é própria. O aparelho político submetendo os indivíduos à ideologia política do Estado, a ideologia “democrática”, “indireta” (parlamentar) ou “direita” (plebiscitória ou fascista). O aparelho de informação despejando pela imprensa, pelo rádio, pela televisão doses diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc. O mesmo ocorre com o aparelho cultural (o papel do esporte no chauvinismo é de primeira importância) etc. O aparelho religioso lembrando nos sermões e em outras cerimônias do nascimento, do casamento e da morte que o homem é cinza e sempre o será, a não ser que ame seu irmão ao ponto de dar a outra face àquele que primeiro a esbofetear. O aparelho familiar... Não insistamos. (Althusser, 2022. p. 86).

Cada Aparelho se entrelaça como um elo promulgando práticas sociais que muitas vezes “estão ancoradas em realidades não-ideológicas” (1999, p. 103); Althusser cita os exemplos de dois AIE que são a cultura e o esporte, que condensam práticas de arte, cinema e literatura, da mesma forma que condensam a prática de ode ao corpo que nem sempre se constituem como referência à ideologia ao Estado capitalista. Ao oposto, temos a igreja que, em sua função “[...] parece realmente ‘existir’ no ar, em função da pura e simples ideologia que ele [*aparelho religioso*] realiza [...]” (ALTHUSSER, 1999. p. 104).

Suas práticas são independentes ao nível do cotidiano, mas unificadas em sentido de mantenedoras na totalidade que é a ideologia que sustenta o sistema capitalista; cada um concorre a essa totalidade de maneira que lhe é própria. Essa unidade repousa sobre a infraestrutura do sistema, garantido as condições de exploração das classes trabalhadoras pelas classes dominantes. E essas práticas pertencem à superestrutura que garantem as condições de dominação, exploração e reprodução das relações sociais.

Como já mencionado, o AIE é um sistema que reúne organizações e respectivas práticas cotidianas comungadas em espaços públicos ou privados. Entretanto,

[...] não são as instituições que “produzem” as ideologias correspondentes; pelo contrário, *são determinados elementos de uma ideologia (a ideologia do Estado) que “se realizam” ou existem em instituições correspondentes e suas práticas.*

Entendamo-nos bem. Não negamos que as mencionadas instituições “produzam”, no âmago de si mesmas e em suas práticas, certas formas de ideologia inexplicáveis fora de suas práticas. (Althusser, 1999, p. 109, grifos do autor).

Ressaltamos em nosso entendimento que, a organicidade do nosso sistema de produção precisa se engendrar em todos os nichos sociais para que seja garantida a continuidade de reprodução. Portanto, entendemos que, na dialética da existência, os aparelhos ideológicos e seus participantes conseguem produzir e/ou reproduzir práticas e pensamentos empregados no cotidiano das práticas sociais. Mas essas práticas só existem no enfrentamento das ideias do Estado que se entranham e cristalizam nas instituições que fazem parte dos AIE; não nos esquecendo que, de tal enfrentamento também participam os Aparelhos Repressores de Estado no cotidiano.

Althusser (1999) explica que durante o processo histórico da revolução burguesa industrial (Revolução Francesa – meados do século XIX) e ascensão do capitalismo, a destituição da aristocracia levou consigo o aparelhamento do clero e confiscação de partes

de bens da Igreja (AIE dominante). Assim, a burguesia necessitava de um novo Aparelho Ideológico dominante pautado na construção do novo Estado político democrático-parlamentar, condizente com as novas relações de produção capitalistas: o Aparelho Escolar adquiriu as funções de AIE dominante. Para este autor, nenhum dos AIE tem uma função tão relevante e “silenciosa” como a escola. Nenhum aparelho ideológico possui o aparato físico, disposição de tempo diário obrigatório, período de vida através dos anos e o número por agrupamentos de pessoas como o sistema de ensino.

Ao salientar a importância da garantia da reprodução da força de trabalho na sociedade como forma material do capitalismo se reproduzir, Althusser (1999; 2022) enfatiza a função da escola, dentro dos AIE, e a destaca através da importância da criação e educação das crianças nas quais o proletariado se reproduz como força de trabalho. Na verdade, a escola é a segunda forma de reproduzir a força de trabalho, para o autor a primeira fonte material de reprodução da força de trabalho é o salário.

Mas, Althusser afirma que não basta apenas dar as condições materiais de reprodução para a classe proletária. A força de trabalho precisa ser competente, precisa estar apta ou treinada para tal atividade vitalícia. Apesar de, historicamente, se constituir como classe única, o proletariado necessita ser qualificado de maneira diversa aos diferentes cargos, empregos e funções para que esteja apto a participar do complexo processo de “produção industrial”; “[...] conforme as exigências da divisão social e técnica do trabalho [...]”. (2022, p. 61).

Dissemos complexo, pois, – para além das palavras de Paulo Netto e Mascaro sobre o avanço da sociedade atual moderna – a participação no processo de produção não existe mais em nível feudal, ou seja, os aprendizes não se profissionalizaram mais no próprio local de trabalho.

Assim, a função social da escola (dentro do que se constitui como AIE) é ensinar da leitura, escrita, contagem, técnicas elementares de sociabilidade, elementos de cultura científica ou literária; diretos ou indiretamente relacionados a postos de produção; o que chama-se de “como fazer”. Juntamente a tais conhecimentos tecnicistas, aprende-se a importância da existência e obediência à regras, conveniências sobre a divisão social do trabalho, regras de dominação de classes, regras de consciências moral e cívica, regras sobre idiomas, oratória, escrita correta, saber dar ordens, dirigir-se adequadamente à pessoas de diferentes origens.

Nesse espaço, as crianças de todas as classes sociais (desde a idade maternal, que é o tempo de maior vulnerabilidade no período infantil) as quais atravessam a formação

dos Estado familiar e Estado escolar, são apresentados à ideologia dominante (línguas, cálculo, lógica, história, geografia, ciências naturais, tecnologias da informação direcionadas ao ensino), nas mais diversas vivências e linguagens; e também com preceitos de moralidade, artes, educação cívica, filosofia e sociologia.

A partir da finalização da infância, diferentes direcionamentos são destinados ao processo de ensino: operários ao pequenos e médios empregados, funcionários de baixo ou altos cargos, profissionais liberais; uma pequena parcela que consegue, ao continuar seus estudos, angariar uma ocupação de intelectuais do trabalho, agentes de exploração (empresários), agentes de repressão (serviço militar coercitivo, políticos, ou operadores dos serviços públicos) e profissionais da ideologia (líderes ou figuras proeminentes religiosas).

Os processos de ensino imprimem particularidades de compreender traços de obediência, empreendedorismo, proatividade, presteza, iniciativa, saber manipular a retórica, saber comandar e/ou obedecer sem questionamentos,

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante, uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que, por sua vez, são também livre, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”.(Althusser, p. 88 e 89, 2022).

O autor ainda ressalta a existência de professores que tentam pensar seu processo de ensino para além do sistema e respectivas ideologias; porém são poucos, e possuem suas práticas interferidas pelos demais Aparelhos engendrados à existência profissional e socioeconômica. Sobretudo, quando são interpelados a terem suas práticas orientadas por procedimentos constantemente modificados à deriva de decisões, muitas vezes, arbitrarias “os famosos métodos novos!” (p. 89, 2022).

Observar a estrutura de funcionamento anterior ao sistema educacional nos permite visualizar o engendramento sutil, ou mesmo explícito, da construção ideológica nos indivíduos que constituem o espaço educacional e como processos repressivos e/ou ideólogos aparelham os movimentos que constroem a classe que se torna força de trabalho

e a classe que se torna proprietária dos meios de produção. Permite compreender como os corpos dos Aparelhos do Estado se constituem e se reverberam durante os diferentes ciclos sócio-históricos no capitalismo; e, acima de tudo, nos permite entender como artefatos do Aparelhos de Estado circundam a sociabilidade capitalista, consequentemente, o sistema de ensino brasileiro.

Ao pensarmos a finalização desse momento, destacamos o entendimento que, para Mascaro (2013; 2022), o traço primordial do capitalismo é a forma jurídica que nos assegura, através de um arcabouço normativo, liberdade, igualdade e autonomia de vontade para vendermos nossa força de trabalho mediante ao contrato com proprietários de meios de produção. Desta forma, tem-se assegurado primeira fonte material de reprodução da força de trabalho, lógica demarcada por Althusser (1999; 2022).

Porém, o nosso entendimento segue a perspectiva da força da escola como Aparelho Ideológico do Estado organizado na sociedade capitalista. A mesma responsável por inculcar de maneira formal, estruturada, com metodologias, programas e financiamentos específicos; historicamente acompanhando todas as tendências de produção de bens sociais materiais e imateriais. É a escola ou instituição de preparação para a força de trabalho ou força da propriedade dos meios de produção. Portanto, a escola antecede a “liberdade” da venda de trabalho, pois é ela quem ensina (leia-se prepara) a “liberdade” para a venda de força de trabalho mediante a contratos.

E acaso, como salienta Souza Junior (2001) e Mascaro (2013), com as diversas modificações nas estruturas das formas empregatícias (novas formas de gestão de trabalho, condições de trabalho atreladas à tecnológicas e processos industriais, novas estruturas para transações econômicas); impondo-se possíveis prejuízos à liberdade de venda de força de trabalho mediante a contrato salarial, a escola, certamente, continuará participando da engrenagem Estatal se adaptando a todas modificações, sem prejuízo ao seu valor como Aparelho Ideológico.

Após os primeiros trâmites que abarcam o sistema de ensino brasileiro, podemos pensar a Educação Profissional e Tecnológica e respectivos contextos históricos de profissionalização das pessoas que adentram a esta modalidade de ensino.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: buscando pesquisas sobre Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e Teoria da Subjetividade

Após estabelecer nossa pesquisa numa perspectiva crítica ao nosso sistema de sociabilidade no **Capítulo 1**, compreendemos a importância de buscar pesquisas que dialogassem com nosso tema de pesquisa. Essa busca nos auxiliou a consolidar uma justificativa da nossa proposta de estudo e a conduzir nossos objetivos de pesquisa.

Após diálogos durante o processo de qualificação da pesquisa, nos propomos a buscar teses e dissertações que transcorressem percursos entre os temas Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais, Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, Teoria da Subjetividade e Fernando Luis González Rey (criador da Teoria da subjetividade).

Como fonte primária para busca dessas produções foi escolhido o sítio eletrônico do repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa busca foi realizada em meados do segundo semestre de 2024. Com relação à cronologia da busca, delimitamos o ano de 2008 – ano da promulgação da Lei de Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais – como base para escolha de produtos para leitura. Mas, ainda encontramos uma pesquisa datada do ano de 2006 que tem como tema o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) (Anjos, 2006), programa este que fundamenta a criação dos Núcleos de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE); Núcleo responsável pela propagação da Política de Inclusão nos IFs após o ano de 2008. Assim, o intervalo temporal das pesquisas apresentadas a seguir é de 2006 até 2024.

Para início da busca procedemos as seguintes escolhas de combinação de treze descritores – cruzados – com intuito de encontrarmos pesquisas que se aproximassem das nossas perspectivas de temas apontadas logo acima. A pesquisa foi realizada através do ícone “busca avançada” – descritores foram buscados em “todos os campos” e a língua selecionada foi “português” – no site já mencionado. A quantidade inicial de textos está apresentada logo abaixo:

Quadro 1: Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas por descritores

DESCRITORES	QUANTIDADE
Educação Profissional e Tecnológica x Educação Inclusiva x Educação Especial	631
Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais x TEC NEP	46
Educação Profissional e Tecnológica x Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas x NAPNE	16
Educação Profissional e Tecnológica x EPT x Institutos Federais x Formação docente	51
Educação Profissional e Tecnológica x EPT x Institutos Federais x Formação continuada	27
Teoria da Subjetividade x González Rey	215
TOTAL	986

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD.

Com relação ao nosso local e tema de pesquisa, corresponderam os descritores “Educação Profissional e Tecnológica”, “EPT” e “Institutos Federais”. Também com relação ao tema da nossa pesquisa corresponderam os descritores “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”.

Relacionando o contexto de inclusão nos Institutos temos os descritores “Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”, “TEC NEP”, “Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas”, “NAPNE”. O Programa TEC NEP foi fomentado pelo Governo Federal – antes da promulgação da Lei que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008 – com vistas ao incentivo de matrícula e frequência de estudantes com deficiência em Instituições Federais de Educação Tecnológica. NAPNE é o núcleo multiprofissional que acompanha o processo de inclusão de estudantes com deficiência que têm as matrículas efetivadas nos Institutos Federais; foi criado juntamente aos Institutos Federais.

Com relação aos descritores “formação docente” e “formação continuada”, estes são correspondentes ao processo de qualificação e experiência profissional de docentes atuantes nos Institutos Federais, participantes da nossa pesquisa.

Também, procuramos por textos que nos apresentassem um panorama sobre a perspectiva teórica de Fernando Luis González Rey, criador da Teoria da Subjetividade, este fio condutor das nossas construções analíticas e teóricas; mais precisamente,

buscamos pesquisas relacionadas à docência e inclusão educacional de estudantes com deficiência.

Após a primeira visualização, contagem e organização das produções, procedemos ao segundo momento que foi a seleção de textos através da leitura dos elementos dos relatórios para possível relação com nossa pesquisa. A leitura se estendia à partes dos textos a partir da nossa necessidade de compreensão das pesquisas encontradas. Assim iniciamos as leituras em ordem de relevância por Títulos, Resumos e Palavras-chave; a partir da necessidade líamos Sumário e Introdução e por último líamos a Metodologia da pesquisa. A leitura se estendia conforme a necessidade de separar os textos nas categorias: Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais e Educação Especial, Formação Docente, NAPNE, TEC NEP e Teoria da Subjetividade e Educação.

Ao procedimento de organização das informações utilizado neste capítulo nos orientamos pela metodologia de organização de dados utilizados na revisão de literatura produzida por Santana e Rodrigues (2023). As informações selecionadas para exposição neste capítulo foram: título, fonte de coleta, ano de publicação, instituição e local de publicação, instrumentos ou técnicas para coleta de informações, objeto de estudo, participantes, tipo de estudo.

Os eixos organizados se apresentam em tabelas distribuídas em quatro sessões: Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Núcleo de Atendimento e o Programa de Profissionalização da EPT na Educação Especial; Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica; e A Teoria da Subjetividade em pesquisas educacionais.

Alguns títulos de pesquisas podem aparecer em tabelas não necessariamente condizente com a sessão; essa escolha se deu à leitura dos objetivos dos trabalhos que perpassam temas das sessões nos quais os trabalhos estão inseridos.

Para além do BDTD, buscamos trabalhos no repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela proposição da nossa pesquisa partir dessa instituição. Assim, nos dirigimos aos Programas de Pós-Graduação em Educação dos Campus de Campo Grande, Campus do Pantanal e Campus de Três Lagoas, buscando pesquisas sobre a Educação Profissional e Tecnológica e Institutos Federais. Encontramos uma dissertação produzida no Programa de Três Lagoas e três dissertações produzidas no Campus do Pantanal. Referente ao nosso interesse, encontramos duas pesquisas entre os temas educação especial (NAPNE) e formação docente (identidade docente) produzidas no

Campus do Pantanal. Essas duas produções não estão adicionadas na **Tabela 1**. Nesses repositórios não foram visualizadas pesquisas pertinentes a Teoria da Subjetividade, situadas na área da Educação.

A partir dos próximos subitens, iniciaremos a exposição dos trabalhos selecionados para nossa pesquisa.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A primeira apresentação organiza os títulos das pesquisas referentes ao processo de inclusão de estudantes com deficiência nos Institutos Federais. Durante a leitura e organização dos títulos evidenciamos a diversidade de locais de pesquisas, bem como a diversidade educacional que encontramos na estrutura dos Institutos Federais.

Quadro 2: Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados

TÍTULOS DOS TRABALHOS	FONTES
Educação Inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas	BDTD
A política de Educação Inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão	BDTD
Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista-MG	BDTD
Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos	BDTD
Trabalho docente articulado: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio Tecnológico	BDTD
Inclusão na Educação Profissional: visão dos gestores do IFRJ	BDTD
Interfaces entre a Educação Especial e a Educação Profissional: concepções e ações político-pedagógicas	BDTD
Inclusão e Educação Profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo	BDTD
Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	BDTD
O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão	BDTD

Formação continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão de aluno com deficiência visual	BDTD
Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional agrícola: considerações sobre uma escola de ensino médio no município de Magé	BDTD
Políticas públicas de Educação Inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (Campus Boa Vista)	BDTD
Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional	BDTD
Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no campus Boituva	BDTD
A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Básica e a preparação da pessoa com deficiência intelectual para o mundo do trabalho no município de Manaus	BDTD
Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na Educação Profissional Tecnológica do IFRJ	BDTD
Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros	BDTD
Políticas públicas de Educação Inclusiva: interfaces entre a Educação Profissional e a Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo/ Campus de Alegre	BDTD
O planejamento educacional para alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Médio Integrado	BDTD
Movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria	BDTD
O professor de Educação Especial nos Institutos Federais	BDTD
Percepções e ações docentes frente às dificuldades de aprendizagem de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica	BDTD
Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da Educação Profissional Tecnológica	BDTD
Planejamento participativo inclusivo para ensino de surdos na Educação Profissional e Tecnológica: diretrizes pedagógicas entre docentes e tradutores e intérpretes de Libras	BDTD
A educação especial no ensino profissionalizante das escolas agrotécnicas federais: possibilidade de inclusão	BDTD
Política institucional de inclusão de estudantes com necessidades específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí	BDTD
Formação profissional da pessoa com deficiência: Uma experiência da escola técnica federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)	BDTD
Realidade e perspectivas do ensino tecnológico para pessoas com deficiência na Amazônia Ocidental: O caso do Instituto Federal do Acre	BDTD

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD.

Destacamos que neste número estão 27 (vinte e sete) dissertações e duas teses. Tal diferença ressalta a necessidade de pensar a verticalização de pesquisas em pós-graduação

em nível de doutorado. Entendendo que a criação dos Institutos Federais data do ano de 2008, é necessário pensar a modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica como tema, ou mesmo espaço de produção acadêmica, sobretudo nas políticas de inclusão. Mesmo comparando a diferença na quantidade de matrículas entre a EPT e o Ensino Médio, verificamos que há políticas que subsidiam a matrícula de estudantes com deficiência nas duas modalidades de ensino, portanto se faz necessário abordar essa inclusão de forma científica a defender a continuidade do processo de inclusão educacional na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Também, nessa mostra temos as seguintes nomenclaturas: alunos público-alvo da Educação Especial, estudantes com necessidades especiais e estudantes com necessidades específicas. Essas nomenclaturas, para além dos termos presentes em cartas legislativas, também se configuram dentro dos regimentos específicos dos IFs, que encontramos, por exemplo, no Regimento do NAPNE (Campo Grande, 2016).

Adiante, temos a quantidade de produtos ao ano de publicação:

Quadro 3: Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
2008	1
2010	1
2011	1
2012	2
2013	1
2014	1
2016	3
2017	5
2018	2
2019	2
2020	4
2021	3
2022	2
2024	1
TOTAL	29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

A partir da **Tabela 3** identificamos o entre os anos de 2016 e 2021 o maior espaço temporal de publicação com o foco na Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. Assim, entendemos que a partir de 2016 há um maior interesse em pensar a modalidade Educação Especial dentro da EPT dentro do processo de inclusão, sobretudo no Ensino Médio Técnico; destacando a ampliação da escolarização, e consequente profissionalização de estudantes com deficiência. Vale acrescentar que essa perspectiva

de produtos não identificamos trabalhos com índices de evasão ou reprovação dos estudantes participantes de políticas inclusivas EPT.

Quadro 4: Universidade proponente da pesquisa e estado de origem

UNIVERSIDADE PROPONENTE DA PESQUISA	ESTADO DE ORIGEM	QUANTIDADE
UFRRJ	Rio de Janeiro	10
UFSM	Rio Grande do Sul	6
UFSCAR	São Paulo	4
UERJ	Rio de Janeiro	1
UFRN	Rio Grande do Norte	1
UFMG	Minas Gerais	1
UNICID	São Paulo	1
IFES	Espírito Santo	1
UFF	Rio de Janeiro	1
IFPE	Pernambuco	1
UFSE	Sergipe	1
FIOCRUZ	Rio de Janeiro	1
TOTAL		29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Como unidade proponente de pesquisa, temos a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o maior número de produtos; foram dez trabalhos coletados, seguidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com seis trabalhos e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com quatro trabalhos. Dessa forma, o estado do Rio de Janeiro tem o total de treze produtos coletados, Rio Grande do Sul tem seis trabalhos e o estado de São Paulo cinco produtos.

Uma consideração a ser apresentada é que todas as produções da UFRRJ advêm do Instituto de Agronomia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Esta Universidade tem seu histórico atrelado ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro que faz parte de Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, porém atua na formação profissional tecnológica desde antes do ano de criação da RFEPCT (Brasil, 2008).

Outrossim, temos a Universidade Federal Fluminense (UFF), da qual a pesquisa vem do Instituto de Biologia, Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Inclusão; e também temos a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), através do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde. Desta forma, verificamos a interdisciplinaridade e a produção de ciências da área de humanas atreladas à disciplinas comumente relacionadas às ciências naturais. Tal possibilidade nos demonstra a

importância da interdisciplinaridade na produção de ciência como ação frutífera tanto para academia quanto para sociedade como um todo.

Finalizando esse momento verificamos que a região Sudeste, nesse cenário, produziu vinte produtos com a temática Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.

Adiante, sobre os aspectos metodológicos, inicialmente apresentaremos os interesses de estudo nos produtos coletados.

Quadro 5: Objeto de estudo

OBJETO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Processo de inclusão	12
Práticas pedagógicas	7
Política de inclusão	4
Formação continuada	1
Planejamento docente	1
Política de inclusão nos documentos institucionais	1
Prática pedagógica entre professores regentes e professores de educação especial	1
Inserção no mundo do trabalho	1
Política de inclusão nos documentos institucionais, com foco no planejamento educacional individualizado (PEI).	1
TOTAL	29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Na projeção acima verificamos que a maior quantidade de trabalhos partem da perspectiva de verificar como acontece o processo de inclusão – são doze trabalhos –; verificar as práticas pedagógicas é o objeto de sete trabalhos e a política de inclusão é o objeto de quatro trabalhos.

Na nossa interpretação, o processo de inclusão ocorre subsidiado por leis específicas que normatizam e regulamentam a matrícula e a frequência de estudantes com deficiência; assim entre “processo de inclusão”, “política de inclusão” e “política de inclusão nos documentos institucionais” temos dezenove pesquisas. Também, se pensarmos os objetos de pesquisa de uma forma um pouco mais abrangente, entendemos que “prática pedagógica entre professores regentes e professores de educação especial” e “práticas pedagógicas”, partem do pressuposto da prática de ensino: temos oito produtos.

Para além do processo de inclusão, temos a organização didática docente também nos espaços de pesquisa na perspectiva de “formação continuada”, “planejamento docente”, e a possibilidade do “planejamento educacional individualizado”. Apesar do

número menor de trabalhos, entendemos que pesquisar como a instituição de ensino se organiza na tentativa de efetivar o processo de ensino pressupõe o interesse em buscar possibilidades pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Outrossim, podemos entender, nesse contexto, que as pesquisas ainda se encontram em processo de apropriação de como acontece – ou se subsidia – a inserção dos estudantes com deficiência na Educação Profissional Tecnológica.

Neste ensaio, podemos projetar que essas perspectivas de temas de pesquisas acompanham a crescente ascensão do número de matrículas de estudantes com deficiência na sequência do Ensino Fundamental, de acordo com as sinopses apresentadas na **Introdução** da nossa pesquisa. A partir do avanço linear do acesso ao ensino, entendemos que haverá maior espaço e temas de pesquisa no contexto da RFEPCT.

Na próxima projeção, temos a tabulação dos participantes das pesquisas. Ao pensarmos que o “processo de inclusão” é o tema mais trabalhado nos produtos encontrados e quando visualizamos os “participantes” observamos uma variedade expressiva de fontes de informações que podem nos orientar para uma maior diversidade nos processos de pesquisa.

Quadro 6: Participantes das pesquisas

PARTICIPANTES DAS PESQUISAS	QUANTIDADE
Docentes	6
Gestores	4
Docentes e estudantes	5
Coordenadores de NAPNEs	2
Documentos normativos	2
Docentes, estudantes e familiares	2
Docentes e demais servidores	2
Docentes, intérpretes de Libras e estudantes surdos	1
Professores de educação especial	1
Gestão de campus e coordenação de NAPNE	1
Docentes e coordenação de NAPNE	1
Coordenadores de NAPNE s, docentes, interpretes de Libras e estudantes com deficiência auditiva	1
Docentes, técnicos e membros do NAPNE	1
TOTAL	29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Ao lermos os grupos de participantes nas pesquisas, observamos que os docentes são as principais “fontes” de informações sobre o processo de inclusão. Mesmo sob a função de gestão ou coordenação são, ao que nos salta a leitura, os docentes da EPT quem

administram o processo de inclusão de estudantes com deficiência; mesmo a formação profissional específica para atender essas necessidades não sendo uma realidade nos contextos das pesquisas, os professores já conduzem em sua rotina o processo de ensino desses estudantes. O que nos traz uma perspectiva importantíssima para a justificativa de nossa pesquisa: os docentes da EPT já estão inseridos na efetivação da Política de Educação Inclusiva.

Da mesma forma, o intérprete de Língua de Sinais e o professor da Educação Especial são os profissionais específicos da área de Educação Especial que já se inserem no contexto da EPT, de acordo com os nossos produtos. O que ainda não é ressaltado nas pesquisas são as condições de contrato e trabalho desses profissionais; expressão que se faz singular na qualidade da atuação desses profissionais dentro das instituições de ensino.

Além dos participantes, também se faz necessário conhecer de que forma é qualificada as informações e as percepções apreendidas pelos pesquisadores e como essas possibilidades de “coleta” podem conduzir tanto participantes quanto pesquisadores no processo de trabalho desses profissionais. Desta forma, vamos para a próxima tabela:

Quadro 7: Instrumentos ou técnicas para coleta de informações

INSTRUMENTOS OU TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	QUANTIDADE
Observação, diário de campo e entrevista	7
Entrevista semiestruturada	6
Pesquisa documental e entrevista	5
Entrevista e questionário	4
Questionário	2
Pesquisa documental	2
Entrevista e grupo focal	1
Técnica de evocação livre e questionário	1
Questionário e sessões reflexivas	1
TOTAL	29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

O que entendemos é que para conhecer e pensar o processo de inclusão, se recorre aos atores responsáveis por essa ação. Também, adentrar e interagir na instituição de ensino são escolhas que se fazem presentes nessas pesquisas. Observação, grupo focal, técnica de evocação livre e sessões reflexivas contemplam dez possibilidades de pesquisa a construir materiais de pesquisas científicas, da mesma forma que podem impulsionar o

trabalho dos servidores que acompanham o processo de inclusão, trazem visibilidade ao trabalho docente, e espelham a EPT para a comunidade científica.

Apesar de entrevistas, questionários e pesquisas documentais se constituírem como maioria dos instrumentos de produção de informações entre pesquisadores e participantes, a mescla de técnicas e instrumentos pode conduzir pesquisadores à possibilidades mais completas de interação entre os participantes e estas podem gerar informações em âmbito micro e macro, aprimorando a condição de cientificidade às pesquisas da área de humanas.

Por último, ainda na perspectiva metodológica temos, a tabela sobre os tipos de estudo.

Quadro 8: Tipo de Estudo

TIPO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Documental	2
Documental e de campo	5
De campo	22
TOTAL	29

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Sobre a projeção logo acima, verificamos que a maioria dos trabalhos se constituem dentro dos IFs. Também entendemos que a pesquisa se delinea através da relação construída entre pesquisadores e profissionais da educação. Tal entendimento nos indica a singularidade do tempo necessário para construção de relações – profissionais e científicas – e informações, para a organização e interpretação de dados.

Desta forma, entendemos a importância da linearidade histórica nas pesquisas como ferramenta metodológica essencial na construção científica; o que nos ressalta a importância do apoio institucional dos programas de pesquisas em relação a demanda de tempo para as construções das pesquisas acadêmicas.

O próximo tópico apresenta alguns meandros relacionados ao processo de organização institucional para inclusão na RFEPCT. Apresentaremos as projeções sobre Educação Especial na EPT, através de trabalhos que tematizam o NAPNE e o TEC NEP.

2.2 Núcleo de Atendimento e o Programa de Profissionalização da EPT na Educação Especial

O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) são dois movimentos dentro da EPT com tempos e finalidades específicas que coadunam à inclusão e profissionalização de estudantes com deficiência na RFEPCT.

O TEC NEP foi uma ação governamental que teve seu início em meados do ano 2000 e teve as atividades divididas em três momentos (2000/2003; 2003/2006 e 2007/2009) (Brasil, 2010), tal processo fomentou a organização dos NAPNEs na Educação Profissional e Tecnológica. Esta sigla se refere ao núcleo multiprofissional de inclusão dos Institutos e possui entre os seus propósitos acompanhar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, promovendo e executando políticas e ações em âmbito institucional visando a aprendizagem e a socialização dos estudantes atendidos (Campo Grande, 2016).

No processo de organização e exposição dos textos foi utilizada a mesma sequência no item **2.1** desse capítulo: leitura de títulos, resumos, palavras-chave, sumário, introdução e metodologia variando a necessidade de obter ou entender as informações necessárias à tabulação. Por entendermos o processo de inclusão como um todo decidimos colocar as duas ações na mesma sessão de organização de produtos.

O programa TEC NEP, dentro de sua funcionalidade, foi essencial à implementação do NAPNE em todos os Institutos Federais. Conforme o NAPNE corresponde a sua finalidade, o TEC NEP teve seu valor como o processo de mobilização institucional e estruturação para o acompanhamento de estudantes com deficiência que viriam a se matricular nos IFs (Brasil, 2010).

À sequência, elencaremos os produtos referentes ao TEC NEP e NAPNE. Nessa sessão temos um produto advindo do repositório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Tanto o programa TEC NEP quanto o NAPNE serão histórico e politicamente trabalhados no **Capítulo 3**.

Quadro 9: Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados

TÍTULOS DOS TRABALHOS	FONTES
Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva	BDTD
O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina	BDTD
Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP	BDTD
O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios	BDTD
Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	BDTD
Desafios e estratégias para tornar o IFRS - câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva	BDTD
Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ – campus Volta Redonda: um estudo De caso das licenciaturas em física e em matemática	BDTD
Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no Proeja IFES campus Vitória no Napne	BDTD
A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN	BDTD
Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na Educação do estudante surdo	BDTD
O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas (Napne) nos Institutos Federais da região nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas	BDTD
Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre a educação profissional e a educação especial no Instituto Federal do Espírito Santo/ campus de Alegre	BDTD
Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial no IF Goiano	BDTD
Gestão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	BDTD
Atendimento educacional de estudantes com necessidades específicas do Napne em um campus do IFPR: limites e possibilidades	BDTD
A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com estudantes público-alvo da educação especial	BDTD
Desafios e possibilidades do núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne) de um campus do IFSP	BDTD
Educação Profissional e Tecnológica: análise dos regulamentos dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas dos Institutos Federais da região sudeste	BDTD
Barreiras atitudinais no processo de inclusão no ensino médio: um estudo de caso em câmpus do Instituto Federal de Goiás	BDTD

Do direito à educação: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar no IFES	BDTD
A inclusão educacional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em uma Instituição de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Rondônia na percepção de estudantes com deficiência, professores e coordenadores	BDTD
Ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)	UFMS

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Foram selecionados 22 (vinte e dois) textos, sendo 15 (quinze) dissertações e duas teses com pesquisas sobre a estrutura e funcionamento do NAPNE; do restante, são cinco dissertações abordando o trabalho do TEC NEP. Apesar de nos atentarmos a distinção dos trabalhos, devido a própria constituição da Rede Federal, o encadeamento das políticas e ações inclusivas nos trouxeram pesquisas que entrelaçaram tanto Programa quanto Núcleo entre seus temas. Das 20 (vinte) dissertações, três trabalham TEC NEP e NAPNE de maneira conjunta entre apropriação e análise histórica dos documentos, entrevistas e diálogos entre servidores que atuam diretamente no processo de inclusão educacional nos IFs.

Tabela 10: Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
2006	1
2012	2
2014	3
2015	2
2016	1
2017	3
2020	2
2022	3
2023	5
TOTAL	22

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

No processo de averiguação de estudos entre TEC NEP e NAPNE, observamos que as pesquisas que abordam ou mencionam do programa TEC NEP são datados entre 2006 e 2017. Após 2017, nosso levantamento não encontrou pesquisas que abordassem o Programa. Também, a partir de 2017 há um aumento significativo de interesse na temática com foco no NAPNE, foram 12 (doze) pesquisas no espaço de sete anos.

A seguir, apresentamos a procedência dos trabalhos apresentados.

Tabela 11: Universidade proponente da pesquisa e estado de origem

UNIVERSIDADE PROPONENTE DA PESQUISA	ESTADO DE ORIGEM	QUANTIDADE
UFRRJ	Rio de Janeiro	6
UFSCAR	São Paulo	4
IFRN	Rio Grande do Norte	3
UFES	Espírito Santo	2
UFGD	Mato Grosso do Sul	1
UNITAU	São Paulo	1
UFMS	Mato Grosso do Sul	1
UNB	Distrito Federal	1
UNESP	São Paulo	1
UFSC	Santa Catarina	1
UFRN	Rio Grande do Norte	1
TOTAL		22

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Com relação à origem dos trabalhos a região sudeste, mais uma vez, aparece com a maioria das publicações: são 14 (quatorze) produtos, sendo a maioria entre os estados de Rio de Janeiro e São Paulo. Rio Grande do Norte colabora, nesse contexto, com quatro produtos.

Neste momento da busca encontramos duas dissertações produzidas no estado de Mato Grosso do Sul que buscam conhecer o processo de inclusão no IFMS através do trabalho do NAPNE.

Nosso próximo item são os objetos de estudo presentes tanto no programa quanto no núcleo.

Tabela 12: Objeto de estudo

OBJETO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Processo de inclusão	9
Política de inclusão	6
Atuação dos NAPNEs	3
Implementação dos NAPNEs	1
Condições de acessibilidade	1
Barreiras atitudinais	1
Práticas educativas	1
TOTAL	22

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Conhecer e analisar o processo de inclusão ainda continua como principal objeto de estudo das pesquisas encontradas (assim como na primeira sessão de trabalhos). O

processo de inclusão, a política de inclusão e a atuação do NAPNE somam 18 (dezoito) trabalhos acadêmicos.

Dos trabalhos apresentados nessa tabela, das dezenove pesquisas quem pensam o processo de inclusão (incluindo implementação do NAPNE), apenas três focam o trabalho do NAPNE como objeto de pesquisa. O que nos reforça o entendimento que ainda estamos nos apropriando do processo de inclusão; como os estudantes adentram os Institutos. Da mesma forma, observamos que, apesar de se apresentar em menor quantidade condições de acessibilidade, barreiras atitudinais e práticas educativas demonstram o entendimento que já temos um processo histórico se consolidando no contexto da matrícula e permanência de estudantes com deficiência a EPT.

Na próxima tabela temos a verificação dos participantes das pesquisas.

Quadro 13: Participantes das pesquisas

PARTICIPANTES DAS PESQUISAS	QUANTIDADE
Coordenadores do NAPNE	4
Membros do NAPNE	2
Documentos institucionais	4
Docentes e membros do NAPNE	2
Docentes e técnicos	2
Servidores	2
Estudantes	1
Pesquisa documental, docentes, gestão e estudantes	1
Membros, gestão e estudantes	1
Membros e gestão	1
Docentes, técnicos, gestão e estudantes	1
Servidores e estudantes	1
TOTAL	22

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Ao observarmos as pesquisas sobre o processo de inclusão atravessado pelo Núcleo dentro dos Institutos Federais, verificamos a importância da sua ação promotora e executora de políticas e ações em âmbito institucional quando enumeramos que apenas seis pesquisas trabalham o Núcleo de maneira isolada (membros e coordenadores) e quatro pensam os documentos institucionais. Porém, outras dezesseis pesquisas buscam conhecer a ação do Núcleo (e também da ação TEC NEP) através de toda comunidade frequentante dos Institutos Federais.

Essa visão do processo de construção na pesquisa educacional demonstra o quão complexo é o processo de desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, e quantos atores sociais precisam estar inseridos nesse processo. Dentre os participantes estão

servidores que atuam na reitoria, estagiários e membros dos NAPNEs de diferentes *campi* que nos oferecem um panorama do quanto se estende esta rede de trabalho dentro de uma instituição pública.

Adiante teremos os instrumentos e técnicas executados nas pesquisas.

Quadro 14: Instrumentos ou técnicas para coleta de informações

INSTRUMENTOS OU TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	QUANTIDADE
Pesquisa documental	4
Questionário e entrevista semiestruturada	3
Entrevista semiestruturada	3
Questionário	3
Pesquisa documental e questionário	2
Pesquisa documental e entrevista semiestruturada	1
Pesquisa documental, entrevista semiestruturada, questionário e grupo focal	1
Observação, entrevista semiestruturada	1
Observação, entrevista semiestruturada, questionário e pesquisa documental	1
Observação, pesquisa documental e entrevista semiestruturada	1
Questionário e sessões reflexivas	1
Questionário e rodas de conversa	1
TOTAL	22

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Da mesma forma que temos nos parágrafos acima uma maior busca por conhecer como se concebe a estrutura inclusiva dos Institutos Federais, temos como instrumentos um número pequeno de pesquisas que buscam na “observação” uma forma de produzir material científico/acadêmico. Temos uma maior perspectiva de técnicas mistas de produção ou coleta de informações; mas ainda assim podemos inferir que num processo social tão complexo se faz necessário pensarmos e experimentarmos novas possibilidades de instrumentos interativos para conhecermos como esses atores pensam e dirigem a própria ação profissional.

Finalizando essa sessão temos os tipos de estudo.

Quadro 15: Tipo de Estudo

TIPO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Documental	4
Documental e de campo	6
De campo	12
TOTAL	22

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Nesse coletivo de textos, reiteramos o panorama de busca por conhecer *in loco* os espaços inclusivos na EPT subsidiados pelo NAPNE – e, possivelmente, pelo TEC NEP – dentro dos Institutos Federais. São 18 (dezoito) produtos que buscam conhecer o processo de inclusão adentrando o espaço físico dos Institutos Federais.

Partiremos agora à próxima sessão que elenca pesquisas que apresentam as condições de atuação na perspectiva da formação docente para a EPT.

2.3 Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica

Nesta seleção observamos a temática com maior número de trabalhos elencados. A formação docente para EPT é tema de diversas pesquisas entre diversos esclarecimentos.

A importância dessa discussão transita, entre outros aspectos, sobre o entendimento dos IFs serem locais de formação em licenciatura na área de ciências exatas e também pela atuação docente em cursos de Nível Médio Técnico e formação profissional para jovens e adultos (Oliveira, 2014) entre outros aspectos na função docente em instituições federais que podem ser visualizados nos títulos das pesquisas relacionadas abaixo.

Nesta seleção temos duas dissertações advindas da UFMS; uma selecionada do Repositório da UFMS.

Quadro 16: Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados

TÍTULOS DOS TRABALHOS	FONTES
Formação de professores para a educação técnica de Nível Médio – análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR	BDTD
A especificidade do trabalho docente no Proeja: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense Campus Sapucaia do Sul/RS	BDTD
Caminhos da docência no Instituto Federal de Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na Educação Profissional e Tecnológica	BDTD
Formação e profissionalização docente: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira	BDTD
Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa)	BDTD
(Semi) formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional	BDTD

Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- Câmpus Santana sobre a formação pedagógica	BDTD
Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem	BDTD
Do bacharelado à docência: percepções dos egressos do PEG/UFSM quanto a atuação profissional docente	BDTD
A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução	BDTD
Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica	BDTD
A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas	BDTD
A formação continuada e sua interface na atuação docente no Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari	BDTD
A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – Campus Coari	BDTD
Investigando a formação docente no processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São Joao Evangelista	BDTD
Formação continuada de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: investigação do itinerário formativo	BDTD
Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente	BDTD
Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa	BDTD
As relações entre as concepções de formação integral e seus impactos no desenvolvimento das aulas: um estudo sob a ótica dos Docentes de um Campus do Instituto Federal de Pernambuco	BDTD
A verticalização do ensino no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: um olhar sobre o Campus Arinos	BDTD
A formação de servidores da educação profissional e tecnológica em debate: uma proposta a partir da plataforma Moodle	BDTD
Formação continuada para a docência da educação profissional: por onde caminha o IFRS	BDTD
Políticas de formação docente de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos	BDTD
A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da Educação Ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo	BDTD
Análise da atividade do docente de informática que atua na Educação Profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	BDTD
Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória	BDTD
Política de formação docente para a educação profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018)	BDTD
A formação docente para a educação profissional e tecnológica em tempos de dualidade ampliada	BDTD

Ensinar aprendendo e aprender ensinando: os desafios dos professores de administração no ensino em Educação Profissional e Tecnológica	BDTD
Princípios formativos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica nos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da prática pedagógica	BDTD
As atividades experimentais no contexto da docência nos Institutos Federais do estado de Goiás: reflexões a partir da epistemologia fleckiana	BDTD
Desenvolvimento profissional docente do formador em Educação Profissional e Tecnológica: tessituras no Profsept	BDTD
Formação docente para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: a identidade dos professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/Campus Corumbá	UFMS

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

São 33 produtos. Entre todos, 23 (vinte e três) dissertações e 10 (dez) teses. E devido a historicidade das instituições de educação técnica e tecnológica, a formação profissional para atuação docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um tema discutido desde antes do ano de 2008 (Oliveira, 2013), ano da promulgação desta Rede Federal.

Podemos observar a complexidade deste tema quando observamos os vários pontos discutidos apenas observando os títulos que transitam entre a não formação em licenciatura, a dicotomia entre a obrigatoriedade e a não obrigatoriedade de formação profissional em serviço, a dificuldade de se estruturar uma formação docente específica para atuação na EPT e o(s) espaço(s) de formação docente para a EPT; entre outros aspectos. Apenas para o devido esclarecimento, nessa pesquisa entre descritores não encontramos formação docente para a Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Quadro 17: Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
2010	1
2012	2
2013	1
2014	1
2015	3
2016	4
2017	3
2018	2
2019	4
2020	4
2021	5
2022	1
2023	1
2024	1
TOTAL	33

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

A maior concentração de pesquisas, durante nossa coleta, está entre os anos de 2015 e 2021. Foram 25 (vinte e cinco) trabalhos selecionados que apontam que, para além de pensarmos a modalidade da Educação Especial, dentro de uma perspectiva da Política de Educação Inclusiva, pesquisadores já apontavam à necessidade de despertar nos docentes da EPT o interesse em se apropriar das singularidades sócio históricas das instituições de ensino técnico e tecnológico.

Na próxima tabela temos a relação dos locais de publicação dessas pesquisas.

Quadro 18: Universidade proponente da pesquisa e estado de origem

UNIVERSIDADE PROPONENTE DA PESQUISA	ESTADO DE ORIGEM	QUANTIDADE
UFRRJ	Rio de Janeiro	4
UFMS	Rio Grande do Sul	3
UFRN	Rio Grande do Norte	3
IFRN	Rio Grande do Norte	2
IFMA	Amazonas	2
UFMS	Mato Grosso do Sul	2
UNB	Distrito Federal	2
UFBA	Bahia	2
UNESP	São Paulo	2
UFRG	Rio Grande do Sul	1
UFRS	Rio Grande do Sul	1
UNISINOS	Rio Grande do Sul	1
UNIVATES	Rio Grande do Sul	1
UERJ	Rio de Janeiro	1
UFU	Rio de Janeiro	1
UFMA	Amazonas	1
UTFPR	Paraná	1
UFPR	Paraná	1
IFPE	Pernambuco	1
UFPA	Paraíba	1
TOTAL		33

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

No panorama descrito acima temos trabalhos oriundos das cinco regiões brasileiras: do Pernambuco e da Paraíba temos, em cada estado, uma pesquisa coletada; da Bahia temos dois trabalhos e do Rio Grande do Norte temos cinco trabalhos; do Amazonas temos três pesquisas; Brasília e Mato Grosso do Sul, duas pesquisas cada estado; Rio de Janeiro seis pesquisas, São Paulo duas pesquisas; Paraná com duas pesquisas e o Rio Grande do Sul com a quantia de sete pesquisas. A formação docente é um tema que ascende a devida importância em todos as regiões do país.

Agora partiremos para os objetos de estudo.

Quadro 19: Objeto de estudo

OBJETO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Formação docente	25
Formação e identidade docente	2
Subjetividade docente	1
Especificidade da docência no Proeja	1
Formação acadêmica de docentes não licenciados	2
Políticas de formação docente	1
Compreensão da educação profissional e tecnológica	1
TOTAL	33

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Com as informações da tabela acima, compreendemos que, apesar de “formação docente” ser o objeto da maioria dos trabalhos, a formação docente para a EPT contém meandros que clarificam a história das instituições de ensino técnico e tecnológico no Brasil. Da mesma forma, essa perspectiva torna o tema mais necessário de ser investigado. Dentro de uma mesma instituição temos diversos níveis e modalidades de ensino que recebem profissionais de qualificação específica – bacharelado – para uma atuação diversa em aspectos de metodologia de trabalho, número de público atendido e especificidades de aprendizagem a serem contempladas: ao nosso cenário, a inclusão educacional com a finalidade de profissionalização desses estudantes.

A seguir temos a exposição dos participantes das pesquisas.

Quadro 20: Participantes das pesquisas

PARTICIPANTES DAS PESQUISAS	QUANTIDADE
Docentes	24
Docentes e gestores	2
Docentes, gestores e estudantes	2
Documentos normativos	3
Docentes e estudantes	1
Currículo Lattes	1
TOTAL	33

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Entendendo a importância e diversidade do tema, docentes estão entre a maioria dos participantes contemplados nas pesquisas: são 29 (vinte e nove) pesquisas que contam com a colaboração e participação de docentes nas investigações, sendo também

documentos apontados como fonte de análises – são três pesquisas documentais; e uma buscando dados em currículos profissionais e acadêmicos.

Uma particularidade que nos salta as informações é que, na nossa coleta, uma pesquisa conta com a participação dos estudantes; o que nos faz compreender a importância de oferecermos espaços de fala e escuta à comunidade destinatária da atividade fim dos Institutos Federais: estudantes.

Quadro 21: Instrumentos ou técnicas para coleta de informações

INSTRUMENTOS OU TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	QUANTIDADE
Entrevista e questionário	7
Pesquisa documental e entrevista	6
Entrevista semiestruturada	5
Questionário	4
Observação, e entrevista	3
Pesquisa documental	3
Entrevista e grupo focal	2
Narrativas autobiográficas	1
Associação de palavras: “formação docente é...”	1
Observação, entrevista, instrução ao sócia, autoconfrontação simples e questionário	1
TOTAL	33

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

Para além dos processos dialógicos que se constituem entrevistas e questionários – maior quantidade de pesquisas contempladas por estes instrumentos – observamos o processo criativo em buscar formas de interações entre pesquisadores e participantes como opções de produções de dados científicos.

Algumas escolhas metodológicas encontradas nos induzem a pensar que parte do processo de formação de pesquisadores também necessita contemplar independência e criatividade na produção de informações e dados científicos nas pesquisas das áreas das humanidades; como exercício e também como validação científica entre respectivos grupos e programas de pesquisas.

Seguimos agora para a última tabela desta sessão.

Quadro 22: Tipo de Estudo

TIPO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Documental	3
Documental e de campo	6
De campo	24

TOTAL	33
--------------	-----------

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD e UFMS

A amostra acima nos reitera sobre os espaços escolares como sólidos e permanentes espaços de construções científicas – são 30 (trinta) pesquisas que contemplam os Institutos como local de coleta e construção de dados para pesquisas.

Através das amostras apresentadas nesta sessão exemplificamos que a formação docente para a EPT já é um tema consolidado entre os espaços acadêmicos, da mesma forma que nos espaços profissionais da RFEPCT.

Porém, ao relacionarmos essa sessão com a **2.1**, na nossa projeção, apesar de ter a perspectiva de se conhecer processos de planejamento e prática pedagógica, não significa exatamente verificar como acontece a apreensão dessa necessidade de organização didática com uma formação específica – estruturada em conteúdos e tempos – para a inclusão de estudantes com deficiência, ou mesmo, para a atenção às necessidades específicas que os estudantes possam apresentar durante o processo de aprendizagem. Outro ponto que salienta a justificativa de nossa proposta de estudo aqui apresentada.

Tal entendimento nos salienta a necessidade de acrescentarmos à comunidade docente um maior acervo acadêmico que possibilite aos profissionais o discernimento da perspectiva da Educação Inclusiva dentro da RFEPCT, sobretudo com a existência de núcleos atuantes para a mobilização para essa realidade.

2.4 A Teoria da Subjetividade em pesquisas educacionais

Nossa última busca por combinação de descritores nas pesquisas acadêmicas foi por trabalhos que se guiassem pela Teoria da Subjetividade com valor heurístico (como criação científica) na temática da educação. Entre aspectos de aprendizagem, ensino, inclusão, formação docente e trabalho de equipe multiprofissional, temos um panorama que se consolida em meados dos anos 2000 e se estende até os dias atuais. O objetivo de explorarmos esses descritores foi conhecer com maior ênfase o alcance da Teoria dentro da temática educacional e, na possibilidade, do processo de consolidação da inclusão educacional como política, formação docente e prática de ensino.

Através dos mesmos eixos de organização de informações relatadas nas sessões anteriores apresentaremos algumas perspectivas de produções acadêmicas a seguir.

Quadro 23: Título dos trabalhos e fonte de coleta de dados

TÍTULOS DOS TRABALHOS	FONTES
Subjetividade e formação docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor	BDTD
A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência	BDTD
O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica	BDTD
O professor e sua formação: Aspectos constitutivos desse processo	BDTD
Dimensões subjetivas de professores de uma escola pública do distrito federal no contexto da educação inclusiva	BDTD
Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores	BDTD
A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar	BDTD
Desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto de um curso de formação de professores	BDTD
Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no Ensino Médio	BDTD
Criatividade e aprendizagem na educação de jovens e adultos: discussões a partir da teoria da subjetividade	BDTD
Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA	BDTD
Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: a subjetividade docente em foco	BDTD
Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio	BDTD
Estudantes com deficiência e EJA-interventiva: a subjetividade social em foco	BDTD
A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regente e intérprete de Libras	BDTD
Dimensão subjetiva da relação entre psicólogo escolar e professores na atuação pedagógica e institucional	BDTD
Indicadores de movimentos de conscientização de professores em processo de formação continuada em serviço	BDTD
O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar	BDTD
O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação	BDTD
Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico	BDTD
Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola	BDTD
O “engodo” e a rede de sentidos: representações sociais de professores sobre o currículo da EJA	BDTD
A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da equipe especializada de apoio à aprendizagem-EEAA	BDTD
A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo de caso à luz da didática desenvolvimental e da teoria da subjetividade	BDTD
A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida	BDTD

O transtorno do espectro autista e os desafios na compreensão do sujeito: contribuições da teoria da subjetividade	BDTD
Aprendizagens de professoras na ação pedagógica: compreensões a partir da teoria da subjetividade	BDTD

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD.

Entre os trabalhos elencados estão 16 (dezesesseis) resultados de mestrado e 11 (doze) de doutorado – maior número de teses entre as sessões apresentadas. Com a leitura apenas dos títulos dos produtos já podemos observar como a Teoria da Subjetividade abarca a complexidade dos processos de educação ao nosso sistema de ensino. Numa primeira leitura, através dos títulos das produções, visualizamos que a constituição da docência e a inclusão educacional – nesse panorama – se faz presente na maior parte dos textos.

Um esclarecimento que apontamos parte da diferença da quantidade de textos encontrados na pesquisa inicial – a primeira tabela descrita no início deste capítulo – e os textos elencados nessa sessão. O termo subjetividade abrange um número considerável de diferentes áreas de disciplinas e referências. Salientamos que, para enquadramento com nossos objetivos, as pesquisas aqui descritas são trabalhos orientados pela Teoria da Subjetividade criada pelo professor e pesquisador Fernando Luiz González Rey. Também, utilizamos do nome de González Rey em nossa busca pelo fato do nome do autor aparecer como “Palavra-chave” em diversos textos encontrados.

A seguir, temos o fluxo de publicação desses trabalhos no decorrer dos anos.

Quadro 24: Ano de publicação relacionado a quantidade de trabalhos publicados

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
2008	1
2009	2
2010	4
2012	1
2014	1
2015	1
2016	1
2017	1
2018	2
2019	3
2020	6
2021	2
2022	2
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

A partir desta ordem cronológica observamos uma crescente publicação de pesquisas a partir do ano de 2018. Entendemos que não seja, necessariamente, a correlação mais fiel a propagação da Teoria da Subjetividade no Brasil. Para uma projeção mais fidedigna, poder-se-ia pensar numa visita aos repositórios do programas de pós-graduação descritos nos textos coletados, mas essa não foi a pretensão inicial da construção desse capítulo, sobretudo pela condição de tempo para organização, leitura e interpretação devida dos produtos acadêmicos.

Entretanto, atestamos a importância dos textos encontrados para a devida localização da pesquisa aqui proposta quando verificamos que duas pesquisas que transitam entre as temáticas de “inclusão” e “Ensino Médio”, nessa amostragem, datam dos anos de 2019 e 2020. Percebemos, assim, a atualidade da nossa proposta de pesquisa, e a necessidade da continuidade de investigação, interpretação e construção teórica nas diversas realidades educacionais, mesmo em se tratando de temas similares.

Após, temos as os locais de origem das pesquisas coletadas.

Quadro 25: Universidade proponente da pesquisa e estado de origem

UNIVERSIDADE PROPONENTE DA PESQUISA	ESTADO DE ORIGEM	QUANTIDADE
UNB	Brasília	14
PUC-RS	Rio Grande do Sul	3
PUC-CAMPINAS	São Paulo	2
PUC-SÃO PAULO	São Paulo	1
USP	São Paulo	1
UCS	Rio Grande do Sul	1
UFTM	Minas Gerais	1
UF	Minas Gerais	1
UFAM	Amazonas	1
UFRN	Rio Grande do Note	1
UFSC	Santa Catarina	1
TOTAL		27

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Observamos a importância, através da quantidade de pesquisas publicadas, do trabalho da Universidade de Brasília se constituir como local de atuação do professor, pesquisador e teórico Fernando Luiz González Rey: no panorama apresentado a maior parte dos produtos vêm da Universidade de Brasília (UNB). Também verificamos a disseminação da Teoria da Subjetividade, com pesquisas já propagadas nas cinco regiões do país em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, com diferentes grupos

de pesquisa. Destacando, assim, o valor da criação de ciência através da Epistemologia Qualitativa como pedra fundamental aos estudos da Teoria da Subjetividade.

Adiante teremos os objetos de estudo.

Quadro 26: Objeto de estudo

OBJETO DE ESTUDO	QUANTIDADE
Processo de inclusão	13
Constituição da Subjetividade	4
Formação docente	4
Educação de jovens e adultos	2
Ação conjunta entre docentes e coordenadores pedagógicos	1
Docência no Ensino Superior	1
Inserção do psicólogo escolar	1
Desenvolvimento da criatividade infantil	1
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Como objeto de estudo, em nossa perspectiva, encontramos o “processo de inclusão” como o objeto de maior atenção entre as pesquisas.

Apesar da “docência” (ato docente) ser apresentada em diversos títulos da nossa coleta, percebemos que as construções das pesquisas percorrem caminhos mais imersos; sobretudo quando observamos o cerne das metodologias de pesquisa nos respectivos “objetos” – ou direcionamento de maior atenção nas pesquisas: formação docente, constituição de subjetividade, docência no Ensino Superior, ação conjunta entre diferentes atores profissionais e processo de inclusão.

Ao lermos alguns aspectos da organização dos textos coletados entendemos que a ação docente percorre diferentes perspectivas de pesquisa, mostrando assim a riqueza das possibilidades das construções teóricas que abarcam tanto processos para pesquisas acadêmicas quanto para organização profissional.

Na próxima tabela temos a descrição dos participantes das pesquisas.

Quadro 27: Participantes das pesquisas

PARTICIPANTES DAS PESQUISAS	QUANTIDADE
Docentes	10
Estudantes	8
Docentes e coordenadores	1
Docentes e psicólogos	2
Docentes, gestores e estudantes	1
Docentes regente e de classe especial ou recursos multifuncionais	1

Coordenador, docente, estudantes, pedagogo, familiares, integrantes da comunidade	1
Professor regente e intérprete de Libras	1
Educador social	1
Técnicas da Secretaria de Educação	1
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Se entrelaçando ao eixo anterior temos a participação de docentes – similar às participações das pesquisas sobre EPT – como principais atores nos processos de geração de informações e materiais para construções teóricas. Da mesma forma, observamos uma maior inserção de diferentes ocupações profissionais inseridas no contexto de pesquisa: coordenador, técnico educacional, educador social, psicólogos, entre outros.

Tal panorama também destaca a necessidade de entendimento de como se constitui o aporte sócio profissional para melhores condições de ensino e de aprendizagem pensando no direito à educação e como as instituições de ensino materializam esse direito.

Para o próximo momento podemos destacar a leitura conjunta das duas últimas tabelas apresentadas nesse capítulo. Elas demonstram, concomitante, à tabela de participantes das pesquisas juntamente às 27 (vinte e sete) pesquisas realizadas através do trabalho de campo; projeção de trabalho primordial à Teoria da Subjetividade.

Quadro 28: Instrumentos ou técnicas para coleta de informações

INSTRUMENTOS OU TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	QUANTIDADE
Memorial	2
Uso de imagens – quadros de pintores	1
Uso de imagens – fotos	2
Construção de linha de tempo	1
Observações em casa	1
Ficha perfil	1
Complemento oral de frases	1
Construção de instrumentos não escritos e inscritos indutores de diálogos	2
Par educativo	1
Observação, grupo focal, dinâmicas conversacionais, complemento de frases (escrito), conflito de diálogos, diário de bordo, redação	15
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Quadro 29: Tipo de Estudo

TIPO DE ESTUDO	QUANTIDADE
De campo	27
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações encontradas no BDTD

Salientamos, primeiramente, uma das prerrogativas essenciais nas pesquisas que se constituem através da Teoria da Subjetividade. A participação do pesquisador em diferenciados locais de pesquisa. No capítulo sobre os princípios da Teoria da Subjetividade teremos o destaque ao envolvimento do pesquisador na interação com as pessoas – ou o grupo de pessoas – que auxiliarão na construção de informações e também nas construções teóricas.

Desta forma, todas as pesquisas elencadas nesta sessão se construíram através das pesquisas de campo.

Outro aspecto relevante é a participação do pesquisador na construção e na plasticidade dos instrumentos utilizados nos processos dialógicos no transcorrer das pesquisas. Nesta sessão temos a maior diversidade de instrumentos; inclusive a utilização de indutores de diálogos projetados pelos próprios pesquisadores.

São processos de interação que contemplam momentos de diálogo, desenhos, construção de imagens, interpretação de imagens, interpretação da própria história diante do pesquisador. São instrumentos personalizados para processos estilizados, respeitando as singularidades tanto dos participantes, quanto dos cenários de pesquisa e também da proposta de trabalho de pesquisadores.

Ao finalizarmos esse capítulo, obtivemos uma maior orientação sobre a diversidade e a riqueza dos esforços coletivos em expandir o conhecimento científico na RFEPCT – sobretudo, nos aspectos da Política da Educação Inclusiva –; da mesma forma, dos esforços acerca da consolidação do valor heurístico da Teoria da Subjetividade, principalmente na área das pesquisas educacionais.

Ratificando o nosso não objetivo de promover um Estado da Arte nas dimensões citadas no parágrafo acima, acreditamos justificarmos nossa proposta de pesquisa no entendimento que, para além dos esforços em expansão científica, a academia necessita perpassar os âmbitos do direito à cidadania, em especial na atualidade do ensino profissional de estudantes com deficiência e a consciência da importância desse direito aos profissionais responsáveis por tal direcionamento: docentes da Educação Profissional e Tecnológica.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E SUA GÊNESE NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Em continuidade a nossa pesquisa, e após a revisão bibliográfica, buscamos conhecer a estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A estrutura de ensino já era historicamente consolidada, entretanto, apenas em 2008 com a Lei nº 11.842 acontece a criação dos Institutos Federais. Processo que será descrito nesse capítulo, no qual também será exposto a modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT) entrelaçada a Educação Especial nos IFs.

Para pensarmos a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, inicialmente, nos articulamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que no §2º do Art.1º aponta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (s/p); e em seu Capítulo III, a referida lei apresenta as premissas da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 1996).

Ao buscarmos como a Educação Profissional e Tecnológica se apresenta na LDB, encontramos a definição: “A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na LDB com a finalidade precípua de preparar ‘para o exercício de profissões’, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (Mec, 2023, s/p).

Para a LDB a Educação Profissional e Tecnológica se distingue como integrante dos diferentes níveis e modalidades de educação, associada às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos oferecidos são organizados por eixos tecnológicos, perpassando diferentes itinerários formativos abrangendo cursos de formação profissional inicial e continuada, qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica nos níveis de graduação e pós-graduação; sendo oferecidos em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de formação continuada em instituições de ensino ou no ambiente de trabalho (Brasil, 1996).

Essa modalidade se refere a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), na qual se inserem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se caracterizam como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (Brasil, 2008b, s/p).

Entre as diversas finalidades dos Institutos Federais destacamos: a oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades para atuação profissional em diversos setores da economia com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo para geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e regionais; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008b).

Dentre os diversos objetivos dos Institutos, para nossa pesquisa, destacamos: ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; ministrar cursos de formação profissional inicial e continuada para trabalhadores em todos os níveis de escolaridade na área da educação profissional e tecnológica; ministrar graduação em cursos de licenciatura, com programas de formação pedagógica para professores da educação básica, em especial nas áreas de ciências naturais e exatas e cursos de bacharelado em engenharia (Brasil, 2008b).

Durante o processo de implementação dos Institutos, o professor Eliezer Pacheco (2008; 2010; 2015) disponibilizou diversos textos em formato eletrônico – e gratuito – esclarecendo a necessidade e os sentidos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nas palavras do autor, a modalidade referida atende as necessidades socioeconômicas, sobremaneira, das pessoas oriundas da classe trabalhadora nas diferentes etapas da vida.

A EPT articula suas ações entre ciência, tecnologia e cultura

[...] e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão [...]” (Pacheco, 2008, p.9).

Para o autor é de suma importância destacar a historicidade da EPT atrelada ao processo de ensino com a centralidade do mercado e hegemonia do desenvolvimento industrial, atendendo a diferentes orientações de governos – vinculado ao ensino

profissionalizante –, o que nos é entendido como subordinação ao poder econômico; defendendo, em sua condição atual, o rompimento com essas características (Pacheco, 2008; 2010; 2015).

Assim, a implementação da EPT vem de um esforço coletivo que converge em princípios de uma educação em sintonia com valores humanistas, com a pretensão de assegurar, dentro dos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura; pensando na consolidação de um país soberano e inclusivo, a partir de ações embrionárias no âmbito do desenvolvimento local e regional.

[...] Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (Pacheco, 2010, p. 18)

O autor ainda apresenta que

[...] A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (Pacheco, 2008, p. 21, grifos do autor).

A visão abordada acima foi discutida no nosso primeiro capítulo através dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs), descritos nas obras de Louis Althusser (2022). Defendendo a ideia de que, para além de se constituir como um instrumento de conservação e reprodução das condições de exploração do sistema de sociabilidade, os Institutos Federais – como instituições de ensino – possuiriam as condições concretas de superação do nosso sistema de produção dentro do nosso próprio sistema de produção.

Pacheco esclarece que o processo de expansão da EPT caminha em paralelo com implementações legislativas, na área educacional, desde a data de 2003, com o objetivo de ampliar o acesso e garantia de aprendizagem com propostas “[...] que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora [...]” (Pacheco, 2015, p. 7). Entre tais esforços estão: a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni), com a cedência de bolsas de estudos

para estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias; a implementação de cursos superiores à distância com a Universidade Aberta do Brasil (UAB); a abertura de novas universidades e novos *campi* universitários;

A Escola Técnica do Brasil, E-Tec Brasil, ampliou as vagas públicas de cursos técnicos possibilitando, pela utilização da modalidade de educação a distância, a formação de jovens residentes nas periferias dos grandes centros e em regiões isoladas. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) tem viabilizado a formação plena de sujeitos, até então, excluídos dos sistemas de ensino. O Programa Escola de Fábrica, educação em ambiente de trabalho, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), com todas as limitações que possam ter, estendem a mão a milhares de jovens, reforçando seus vínculos com a escola (Pacheco, 2015, p. 7).

E nesse processo a instalação da EPT ocorre entre os anos de 2003 e 2014 ampliando a rede federal de ensino com vistas ao fortalecimento de um projeto democrático, popular que busca não apenas a inclusão educacional, mas a construção de uma nova sociedade amparada sobre parâmetros de igualdade política, econômica e social. Uma sociedade entrelaçada ao mundo do trabalho perspectiva de equidade social, sedimentada entre organismos governamentais e sociedade civil organizada; encarando o processo das constituições históricas dialéticas a fim de propor diferentes premissas que apontem elementos a um novo mundo possível (Pacheco, 2015).

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal (p. 11).

Assim, apontamos um cenário não tão longínquo em aspectos temporais que somam uma perspectiva extremamente otimista à criação da implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a ser oferecida pelos Institutos Federais.

Em termos gerais, Frigotto (2010) também segue à defesa de uma educação profissional em nível médio público e gratuito. O autor entende que, para um projeto a longo prazo, a classe burguesa brasileira não apenas não defende a universalização da escola básica, como ainda reproduz uma estrutura dual de educação profissional e

tecnológica restrita – para adestrar corpo e mente do trabalhador – com a finalidade de se profissionalizar um cidadão produtivo: submisso e disponível a atuar às necessidades do capital e do mercado; combatendo, fortemente, a existência de uma escola unitária, gratuita, laica e politécnica.

O autor ainda acrescenta:

[...] Mais do que isso, nunca se colocou de fato, até mesmo, uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central (Frigotto, 2010, p. 30).

Ramos (2010) também compreende a criação da Rede Federal como algo necessário à resistência da classe trabalhadora. A autora aponta em seus estudos que a finalização da década de 1990 decorre marcada por um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizada pela desregulamentação da economia e flexibilização das relações e dos direitos sociais e consequente crise de emprego. Tal lógica certifica um sistema público de ensino que não era centrado na pessoa humana.

Esta lógica é abalada com uma Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) que coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação básica, tentando tirar o foco principal do mercado de trabalho. Uma tentativa, ainda que discreta, de expor a necessidade do direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia (Ramos, 2010).

Frigotto ainda adverte: “[...] não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc [...]” (2010, p. 37).

Já Manfredi (2016), quando se propõe a estudar a constituição histórica da educação profissional no Brasil, em suas diferentes dimensões políticas e estruturais, aponta a condição concreta que diferentes ocupações e funções se relacionam a diferentes setores econômicos – entre indústria, comércio, agricultura, serviços gerais como educação, saúde, transporte entre outros. A autora também esclarece que o processo qualitativo da “estrutura ocupacional” se relaciona às transformações que ocorrem dentro dessas estruturas e como elas se reafirmam na sua constituição técnica-formativa; já o

processo quantitativo da estrutura ocupacional se relaciona diretamente aos setores da economia.

É na dinâmica desses setores que as “políticas macroeconômicas” implementadas nos diferentes governos se inserem. E o processo de implementação acontece de modo a depender do processo de mundialização econômica, processo excludente e agravado pelo histórico tardio de inserção brasileira na economia capitalista: não é da natureza desse processo o aumento da taxa numérica de empregos, sobretudo da ocupação no trabalho formal (Manfredi, 2016).

A referida autora ainda aponta, conceitualmente, sua compreensão de diferença entre “trabalho” e “emprego” (como categorias econômicas): trabalho é o termo empregado à ocupação humana (o tipo de ocupação ou de postos de serviço); emprego é a condição que depende de como operam os mecanismos estruturais da sociedade, inclusive de como se estruturam os mecanismos de ensino ou formação de mão-de-obra.

Assim, entendemos que a educação (a prática social) não gera emprego, mas sim, depende das condições estruturais da sociedade, entre elas a estrutura do processo de organização da produção, estrutura do mercado de trabalho, estrutura dos mecanismos econômicos e políticos; a estrutura que regula o funcionamento das economias capitalistas – que atualmente, funcionam na estrutura da financeirização do capital, como mencionado no capítulo anterior:

[...] as relações entre escola e trabalho se dão em um contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução de emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado (Manfredi, 2016, p. 35).

Frigotto (2010) em seus estudos sobre a estrutura histórica que marca a existência da atual Rede Federal de Ensino nos adverte que, como efeito, um dos equívocos mais recorrentes nas análises do sistema de ensino brasileiro como um todo é não tratar essa estrutura “[...] como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas definidas” (p. 26). O autor nos ensina que, por mais importante que seja a implementação dessa Rede Federal, temos que entender que sua existência está atrelada, diretamente, ao processo de sociabilidade capitalista.

Assim, podemos ressaltar as palavras de Ramos (2010) quando a autora nos dá uma perspectiva mais palpável sobre a educação de nível profissional para estudantes oriundos das classes trabalhadoras, como um projeto com vistas à existência dessa parcela:

O papel do ensino deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (p. 44).

Manfredi ainda assume que, para além do embate maior aporte tecnológico X maior precarização do trabalho, temos o impasse constituído historicamente com o compromisso na eliminação do analfabetismo na população brasileira. A autora aponta o discurso em defesa pela escolarização em nível médio como básico para a preparação ao trabalho; no entanto, as políticas educacionais perpassaram o final do século XX e início do século XXI promovendo a universalização do ensino fundamental, algo contraditório até mesmo para os setores produtivos tanto quanto das organizações populares organizadas.

Com relação a dinâmica da verticalização da escolaridade para estudantes frequentantes do ensino público gratuito, Ramos afirma:

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, por exemplo, é direito consagrado pela constituição federal ao qual as políticas educacionais dos últimos 12 anos, de fato, deram prioridade. Os princípios de obrigatoriedade e da gratuidade deveriam se estender também, mesmo que progressivamente, ao ensino médio, conforme dizia o mesmo artigo constitucional. Essas conquistas formais, porém, não nos alentam plenamente. Primeiro, porque persiste o analfabetismo em nosso país; segundo, porque a expansão do ensino fundamental ocorreu, em certa medida, em detrimento da qualidade; e, terceiro, porque esses princípios ainda não abrangem a totalidade daqueles que não tiveram acesso à educação básica em idade considerada regular e que deveriam ser atendidos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2010, p. 42).

Aqui, vale a ressalva que o significado de “verticalização” utilizado por Ramos difere do utilizado na Lei de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), no Art. 6º sobre as finalidades e características dos Institutos:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
[...]

III - promover a integração e a *verticalização* da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...] (Brasil, 2008, s/p, grifo nosso).

Com relação a essa estruturação, Soares (2021) nos explica em sua pesquisa o processo de verticalização:

O termo “verticalização” pode ser associado à construção civil. Essa associação é possível a partir da lógica simbólica do planejamento e construção das estruturas de sustentação dos edifícios, em que cada andar serve de apoio e suporte para outros andares seguintes. Assim, os cursos técnicos de nível médio devem servir de alicerce para a oferta de cursos superiores de graduação e pós graduação em um mesmo eixo tecnológico. (Soares, 2021, p. 39).

Soares aponta em sua pesquisa a defesa da EPT consolidada no diálogo entre conhecimentos específicos profissionais e formação geral (propedêutica) em continuidade com cursos de nível superior, fundamentados na garantia de elevação da escolaridade, assegurando aos estudantes a oportunidade de continuidade de estudo e aprimoramento profissional. Para Soares, a verticalização do ensino profissional e tecnológico consolida a identidade dos Institutos Federais.

O autor ainda acrescenta em sua análise a possibilidade de maiores oportunidades de captação de recursos financeiros de fomento para projetos de ensino, pesquisa e extensão; mas também adverte que a estrutura verticalizada pode impactar as atribuições docentes de modo a elevar as condições burocráticas de trabalho, sobrecarregando a carga horária docente. (Soares, 2021).

Inserida nesta condição de “financiamento” ainda temos o embate na Educação Profissional e Tecnológica constituído num campo de disputa X negociação; a materialidade nos mostra três diferentes grupos em destaque: trabalhadores, empresários e gestores do Estado. Esse confronto nos demonstra mais uma vez o âmbito de um ensino nascido na sociedade de classes que retrata diferentes interesses e orientações, convergindo diretamente no sistema nacional de ensino, no nosso caso a EPT.

Outrossim, Moura (2010) e Ramos (2010) ainda defendem que as novas configurações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica germinam uma semente de esperança numa educação omnilateral, politécnica e tecnológica que integre arte, cultura e direitos universais, numa perspectiva pública, gratuita, laica e de qualidade. Essa configuração de preparação ao trabalho – sobretudo em nível médio – corresponde ao reconhecimento das necessidades concretas de jovens brasileiros que são impelidos ao

mundo do trabalho; essa necessidade não pode ser ignorada. Porém, ambos autores assumem que tal materialidade só poderá existir mediante às condições objetivas da sociedade.

Com o supramencionado, não negamos que haja aumento da oferta do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação, ainda que em pequena quantidade. Constatamos, contudo, que não há sua priorização. Em decorrência, a quantidade de estudos que permitam levar à prática o conceito de integração curricular entre ensino médio e cursos técnicos de nível médio tendo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes são insuficientes para a prática pedagógica cotidiana [...] (Moura, 2010, p. 77).

Já Frigotto e Araújo (2018) buscam dar voto de confiança a implementação da Rede, sem desacreditar no complexo entorno contraditório que a cerca:

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (p. 249).

Nessa perspectiva entendemos que, a partir de sua configuração atual, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem suas raízes firmadas sobre o Ensino Médio, passando por diversas transições em diferentes governos até meados da década de 2010, quando as primeiras cartas legislativas configuram a estrutura que estudamos nessa pesquisa. Assim, quando estudamos a “Educação Profissional”, estudamos a formação técnica, em nível médio configurada em diferentes instituições de ensino.

É uma hipótese interpretada historicamente, quando estudamos a atualidade dos Institutos Federais e verificamos que, em seus mais expressivos resultados estão a formação técnica de nível médio; é um processo que possui vestígios consolidados há mais de cem anos. Sobretudo em número de matrículas de estudantes com deficiência. Compreendendo, a “chegada” desses estudantes ao Ensino Médio nos remete ao arcabouço legislativo promulgado a partir da década de 1990. Como já fora apresentado na Introdução dessa pesquisa.

3.1 Educação Profissional, classe trabalhadora e organização(ões) histórica(s)

Com relação a constituição histórica da Educação Profissional e Tecnológica, mencionamos, novamente, que este termo condiz com a atuação da Lei n ° 11.842/2008 que cria a os Institutos Federais.

Em um contexto sociopolítico nacional, Damascena (2020) defende que nosso sistema educacional fora institucionalizado ao acordo com a nossa forma de sociabilidade, seguindo dois vieses específicos: “[...] uma educação centrada nas atividades intelectuais para os homens livres e outra voltada aos processos de trabalho para os que viviam do próprio trabalho. [...]” (p. 45); assim temos uma separação histórica que reflete o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Desta forma, temos uma Educação Profissional articulada a um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular designado a uma finalidade específica que é preparar uma parcela específica da sociedade para atuar no sistema produtivo, em funções técnicas em níveis baixo ou médio nível na hierarquia ocupacional. (Kuenzer, 2001).

Ao nos encontrarmos nessa lógica histórica, temos as primeiras intervenções educacionais institucionalizadas. A primeira são as Casas de Educandos e Artífices, fundadas no século XIX. Eram casas destinadas à crianças e jovens órfãos, sem casa ou ocupação de tempo; essas “escolas” ofereciam instrução primária, ofícios como tipografia, alfaiataria, sapataria, entre outros. Em segundo, havia os Liceus de Artes e Ofícios. Estes se constituíram através de iniciativas da sociedade civil, com apoio governamental, que ofereciam cursos com matérias de formação geral com ciências aplicadas e cursos profissionais (Damascena, 2020).

Com a chegada do século XX, o Brasil começa a sentir os efeitos do processo de industrialização. Nessa conjuntura, o Estado – até então proeminentemente agrícola e rural – necessita se reorganizar em um novo aporte financeiro, governamental e, sobretudo, escolar. Ao final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformaram em Liceus profissionais através da Lei n°378/1937; e em 1942, através do Decreto n° 4.127/1942, foram criadas as Escolas Industriais e Técnicas; que ofereciam formação em profissional em nível equivalente ao do ensino secundário. É a partir desse decreto que se inicia a vinculação do ensino industrial ao sistema de ensino nacional como

um todo, pois estudantes formados nesses cursos poderiam seguir a tentativa de ingresso ao Ensino Superior em área equivalente a suas formações (Medeiros, 2017).

Ainda na década de 1940 temos a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), através do Decreto-Lei 4.048/1942; e através do Decreto-Lei 8.621/1946 temos a criação do Serviço nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Ambos com a finalidade de capacitar pessoas para o mercado de trabalho (Welker, 2016).

Vale ressaltar que as duas entidades estão em atividades até os dias atuais, fazendo parte de um conjunto de organizações de entidades corporativas que fomentam, treinam, prestam consultoria e assessoria, entre outras funções com a finalidade de consolidar os processos industriais e comerciais no país. O conjunto é chamado de Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (Agência Senado, 2023).

Retornando ao histórico da Educação Profissional, Azevedo, Shiroma e Coan (2012) apontam as transições a partir da década de 1950:

Posteriormente, o presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) incorpora e regulamenta o Ensino Industrial em 16 de outubro de 1959, mediante o Decreto no 47.038. [...] Tratava-se, todavia, de uma política pensada como uma derivação do ensino secundário que foi aprimorada mediante a Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, do governo Médici (1969-1974). Com essa reforma do 1º e 2º graus o MEC estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau mediante a organização de um currículo que justapunha um núcleo comum e uma parte diversificada para as habilitações profissionais em consonância com as demandas do mercado de trabalho local ou regional (p. 29).

O grupo de autores ainda continuam nos explicando as transformações na organização estrutural da “Rede de Ensino Profissional” já na década de 1970, quando o governo Geisel (1974-1979), através da Lei nº6.545/1978, transformou as Escolas Técnicas Federais (ETFs) situadas nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs):

Com essa medida, o governo Geisel manteve como objetivo para os CEFETs a formação de auxiliares e técnicos industriais de nível médio, concedendo-lhes a prerrogativa de atuar no ensino superior de graduação e pós-graduação, formando profissionais em engenharia industrial e tecnólogos, bem como professores e especialistas para trabalhar nos cursos de nível médio e tecnólogos (Azevedo; Shiroma; Coan, 2012, p. 29).

O grupo ainda adverte que o governo que implementou a formação em nível de tecnólogos (formação em nível superior) em três instituições, afirmando se tratarem de locais especiais, não apresentou o significado dessa transição ou mesmo, o significado da implementação da Educação Tecnológica. Por conseguinte, em 1994, através da Lei nº8.948/1994, foram criados o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, promovendo assim a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica e a transformação de todas as EFTs em CEFETs, objetivando a disseminação dos cursos superiores em tecnologia; ainda com o intuito de viabilizar mão de obra qualificada para o sistema de produção. É esta estrutura de ensino que começa a ser reformulada a partir da década de 1990; através da LDB 9493/96, para iniciar a implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na virada do século XX.

3.2 Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Eliezer Pacheco (2008; 2010; 2011; 2015), integrado ao grupo de profissionais que pensaram a implantação dos Institutos Federais, apresentou a idealização de uma instituição educacional inclusiva, pensando a diversidade cultural, a transformação política e a construção de nação soberana, democrática, mais justa em termos socioeconômicos.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. [...] Tal desafio legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social. (2011; p. 20).

Nas palavras do autor, a atenção nas ações de desenvolvimento local e regional as quais os Institutos representam consolidam uma postura dialógica, possibilitam “[...] a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo.” (2011, p. 25). A consolidação dos Institutos exemplifica um processo de democratização de um poder que emana do povo. É um processo “esculpido” pela população.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. (2011; p. 29).

Não há nos documentos referenciados (Pacheco 2008; 2010; 2011; 2015) nenhuma menção direta à educação de estudantes com deficiência, porém há a constante alusão aos aspectos inclusivos e democráticos e de transformação social através do ensino promulgado pelos Institutos; “(...) com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios (...)”. (2011, p. 32).

Sobre a leitura desses documentos entendemos a finalidade da estrutura pensada nos diversos atendimentos pretendidos pela Instituição. E entendemos, em aspectos mais amplos, que essa proposta pretende englobar as diversas particularidades dos processos de aprendizagem, incluindo os processos de estudantes com deficiência.

Em leitura de sociedade, aproximada à leitura Pacheco, Frigotto (2009) também expõe suas percepções como professor e pesquisador em sua participação na ação “Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio” organizada pela TV Escola, refletindo sobre a necessidade de pensarmos sobre a “diversidade” que se compõe o grupo de jovens no Brasil – grupo que, nas palavras do autor, é composto por pessoas dentre dezesseis e vinte e nove anos. O autor afirma que só faz sentido falar em “juventudes”. De início, ele já esclarece a lógica defendida: “O diverso que resulta de uma realidade social com igualdade de condições constitui-se numa rica possibilidade de escolhas e de criação. Mas o diverso que resulta da desigualdade de condições não só é um pobre diverso, como não é diverso, mas sim desigual” (2009, p. 25).

Assim, a diversidade presenciada na perspectiva de Frigotto, vem subordinada e demarcada pela desigualdade. Não são as características dos estudantes em idade condizente com o Ensino Médio que determinam o processo de ensino formal; mas sim nossa sociabilidade alicerçada num capitalismo dependente:

[...] que se caracteriza pela aliança subordinada da classe ou dos grupos detentores do poder econômico, político e jurídico brasileiros com os grupos dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. [...] Forma subordinada, mas com altos ganhos para os do “andar de cima” e que condenam o Brasil, na divisão internacional do trabalho, ao trabalho simples e de pouco valor agregado e, conseqüentemente, de baixa remuneração (Frigotto, 2009, p. 26 e 27).

Para o autor, estudantes oriundos da classe trabalhadora que conseguem superar o Ensino Fundamental e chegar ao Ensino Médio sem necessidade de interromper o processo de ensino, ou mesmo sem adentrar ao mundo do trabalho não concluindo a Educação Básica, encontram um ensino determinado na estrutura para o sujeito de direito, conforme Mascaro (2013), explica no Capítulo 1 deste trabalho.

Sales (2019), que também utiliza os estudos de Frigotto, acrescenta dados que apontam:

[...] os alunos do Ensino Médio são assolados com os piores índices de superlotação nas salas de aula. Enquanto os alunos do Ensino Fundamental ingressam no primeiro ano com média de 20 alunos por sala, na etapa final da educação básica esse ingresso ocorre em uma sala com aproximadamente 39 alunos [...] (p. 43).

Frigotto (2009) e Sales (2019) ainda nos clarificam que o Estado que organiza nosso sistema de sociabilidade (e, conseqüentemente, ensino) é o mesmo que comete os mais diversos atos de violência contra essa parcela populacional (e contra todos os componentes da classe trabalhadora); entre os quais a maior barbárie é, para além das privações das mais subjetivas possíveis, a mercantilização também as relações sociais.

É a partir desta relação que se organizam as políticas de inclusão que direcionam a estrutura de ensino para estudantes com deficiência.

Para fins de organização consideraremos a designação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência – (Brasil, 2015) como “conceito” que será adotado neste trabalho:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III - a limitação no desempenho de atividades; e
IV - a restrição de participação. (Brasil, 2015, s/p)

A escolha por tal carta legislativa se deve a sua abrangência social, pois a esta desenvolve as deliberações necessárias para “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com

deficiência, visando à sua inclusão social cidadania.” (Brasil, 2015, s/p), entre acessos à vida, saúde, moradia, transporte e mobilidade e outros vieses da vida em sociedade, entre eles educação e trabalho; garantias atestadas pelos Artigos (Capítulo IV – Do direito à Educação; Capítulo VI – Do direito ao trabalho):

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

[...]

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (Brasil, 2015, s/p).

Entendemos a importância de apresentamos os artigos citados acima nos apoiando em Garcia (2017) que, em sua crítica ao arcabouço de políticas públicas para Educação Especial inserida na educação inclusiva nos apresenta as seguintes considerações:

1) as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais, no sentido da construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora; [...]; 3) é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social. (p. 59 e 60).

Mesmo antes de apresentarmos nossos apontamentos da estrutura legislativa que garante a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, e conseqüentemente na EPT, já temos as menções críticas que caminham em paralelo com os trabalhos de Frigotto (2009; 2010), Mascaro (2013; 2022); Pacheco (2008; 2010; 2011; 2015) Paulo Netto (2011) e Souza Junior (2001).

Para continuidade a apresentação da LBI, retornamos ao início da década do ano de 2000 para apresentarmos as primeiras propostas de organização do sistema para estudantes com deficiência, iremos trabalhar inicialmente com a Resolução nº02/01 (Brasil, 2001) e o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008c).

A Resolução nº 02/01 institui que o atendimento escolar de estudantes com necessidades especiais⁴ na Educação Básica, em todas as modalidades, desde a Educação Infantil. Cabe às instituições de ensino se organizarem para tal atendimento assegurando

⁴ Nomenclatura utilizada no documento.

a qualidade da aprendizagem de todos os estudantes. Essas necessidades especiais são atendidas através:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001, p. 1).

Nos artigos posteriores temos as diretrizes para matrícula e atendimento educacional especializado sendo organizado e operacionalizado com a recomendação de parcerias, inclusive com escolas de educação profissional (Art. 17) públicas e privadas (ainda não tínhamos à data a criação da RFEPCT) para a correspondência às necessidades devidas e efetivação do ensino.

No ano de 2008 é apresentada a sociedade a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como a consolidação dos compromissos firmados entre compromissos internacionais políticos e econômicos à efetivação da implantação de um sistema educacional que atendesse toda a diversidade da população em processo escolar.

Desta forma temos uma proposta de política com a garantia de transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino do sistema, formação profissional para a inclusão escolar, a promoção de Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade nos mais diferentes níveis e localidades e articulação entre as políticas públicas como instrumento de garantia à cidadania (Brasil, 2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, s/p)

A política também garante o Atendimento Educacional Especializado para apoiar a o desenvolvimento dos estudantes, sendo obrigatória de forma universal em nosso sistema de ensino; cabendo as devidas instituições realizá-lo no turno inverso da classe

comum na própria localidade ou em centros especializados que ofertem essa estrutura de atendimento (Brasil, 2008).

E mais uma vez temos a menção relacionada a modalidade educação profissional: “Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.” (Brasil, 2008, s/p).

Ao ano de 2009, temos a Resolução nº 04/09 que regulamenta as Diretrizes operacionais para AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b), em seu Art.1º aponta a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com o com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE); o Atendimento pode acontecer em salas de recursos multifuncionais ou Centros Especializados de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Tal documento (Brasil, 2009) também aponta (Inciso IV, Art. 10) a responsabilidade das instituições de ensino em institucionalizar no Projeto Pedagógico a oferta de AEE, prevendo no quadro de profissionais: professores atuantes em salas de recursos, tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros profissionais que atuem nas atividades de alimentação higiene e locomoção.

Cabe registrar nesse momento que a devida estrutura legislativa para a criação da RFEPCT ainda está em trâmite, portanto todas as menções são em nível de Educação Profissional, modalidade oferecida em instituições públicas que, no momento devido após a promulgação da Lei nº 11.842/2008 seriam incorporadas à Rede.

Nosso último documento que versa sobre estrutura de atendimento na modalidade Educação Especial é o Decreto nº 7.611/11. Mais uma vez observamos a obrigatoriedade do Estado em efetivar a garantia de um sistema educacional inclusivo, sendo a oferta da modalidade Educação Especial ser preferencialmente na rede regular de ensino, e o poder público responsável por apoiar técnica e financeiramente instituições privadas, sem fins lucrativos, que executem o AEE. O decreto também regulamenta que a educação especial deve, através das respectivas atuações “[...] eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 2011, s/p).

Sobre as cartas legislativas (Brasil, 2001; 2008; 2009; 2011; 2015) observamos um processo contínuo de mudanças conceituais na construção das políticas educacionais no país (Garcia, 2017).

Também observamos a orientação das matrículas para o ensino regular, apesar da continuidade histórica da atuação de instituições do setor privado (filantrópicas, religiosas, comunitárias) na Educação Especial; seguindo permanentemente financiada pelo Poder Público. (Kassar, Rebelo, Oliveira; 2019).

Da mesma forma Kassar (2011; 2022) aponta para a prática de uma “escuta” aos anseios da parcela atendida por essas políticas. A autora aponta para a tentativa de construção para um caminho mais “inclusivo” para a sociedade, se afastando da dinâmica segregacionista perpetuada pela história da educação de pessoas com deficiência no Brasil.

Os trabalhos citados logo acima também advertem a tentativa de trazer a “educação em si”, como Frigotto (2010) também apontou. A adoção de políticas públicas que, pensadas através dos acordos internacionais, não conjugam a historicidade de uma sociedade cindida em classes, caracterizando o processo histórico de negação de cidadania à parcela atendida.

O que precisamos evidenciar é a importância do caminho histórico percorrido até aqui, sendo a construção de políticas com a participação de diversos grupos e instituições que são públicos atendidos pelas mesmas políticas. Kassar (2011; 2022) e Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) ressaltam a importância de tal processo constitucional.

O que se questiona é o não reconhecimento de um contexto socioeconômico segregacionista que perpassa todo o sistema de ensino nacional em todas as modalidades e níveis.

Após a menção a alguns pontos delicados, observamos na Resolução n° 04/09 – quando verificamos a incumbência dos sistemas de ensino em elaborar e executar o plano de AEE –, na continuidade no Art. 10, Inciso VI, logo após elencar demais profissionais que fazem parte da organização do AEE, o Parágrafo Único: “Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários”. (Brasil, 2009, s/p).

Não menos importante, ainda temos o Art. 12 que apresenta: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (Brasil, 2009, s/p).

Nossa interpretação para esses dois artigos nos traz indagações acerca de uma formação profissional para a docência não designada explicitamente como licenciatura, ou mesmo qual o nível dessa formação profissional, uma dinâmica que já atravessa a docência no Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017).

Para uma melhor orientação sobre nossa leitura, observamos no Decreto nº 7.611/11 a menção à formação profissional. Temos no Art. 5º – sobre apoio técnico e financeiro –, 2º parágrafo, Incisos III e IV a prerrogativa de apoio a formação continuada de professores e demais profissionais da educação na perspectiva da Educação Inclusiva, sem a menção de formação em nível superior.

Após, observamos a apresentação da Meta 15 do Plano Nacional de Educação – 2014/2024 – (Brasil, 2014) a garantia de colaboração entre os devidos poderes governamentais com “[...] O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (Brasil, 2014, s/p). Tal proposta nos traz a interpretação nítida da possibilidade de que até o ano de 2014 ainda teríamos professores atuantes em diferentes níveis e modalidades de ensino sem a formação em licenciatura de nível superior.

Retornando ao Decreto nº 7.611/11, temos a regulamentação de que “profissionais” intérpretes de Libras, guias-intérpretes e demais profissionais “atuem “com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (Brasil, 2011, s/p). Tal descrição pode resultar em equívoco no atendimento aos estudantes, fazendo com que profissionais específicos de alguma necessidade tenham que atender estudantes como forma de “tapa buraco” na ausência de outro profissional devidamente formado. Tal descrição pode incluir a interpretação de que as necessidades inseridas no campo da Educação Especial não necessitem de profissionais específicos, por exemplo um profissional de Libras pode atender as necessidades específicas de aprendizagem de um estudante com paralisia cerebral, sendo sua profissionalização em língua de sinais o conhecimento necessário para tal atuação.

Tal ambiguidade exemplifica os estudos de Garcia (2017); Frigotto (2009), Kassar, (2011), Sales (2019), Souza Junior (2001), de como a lógica da nosso sistema de sociabilidade determina a dinâmica das instituições sociais – no nosso caso instituições de ensino – à necessidade do capital, e inverte possibilidades de “novas” construções sociais, como as apresentadas nos trabalhos mencionados de Pacheco (2008; 2015), em detrimento da inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino brasileiro.

Com relação aos indicadores preliminares que orientaram o estabelecimento de metas para o Plano Nacional de Educação (2014-2024), não temos uma menção específica à EPT, entretanto, conseguimos indicar algumas compreensões que seriam sinais para encadear nosso trabalho. Encontramos essas compreensões entre as metas 04 – direcionada à universalização do AEE para estudante com deficiência – e meta 10 – oferecer 25% das matrículas para jovens e adultos na forma integrada à Educação Profissional (Brasil, 2014).

Com relação a Meta 4 – além da continuidade do binômio público privado – temos a apresentação de indicadores que apontavam as idades de quatro anos e dezessete anos com a menor porcentagem de matrículas no universo de estudantes com deficiência; sendo a idade de 17 (dezessete) anos com o percentual de 67,6% de matrículas do universo de estudantes com deficiência. O documento também aponta para, no ano de 2013, um total de 639.888 matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns, sendo 23.911 (3,7%) correspondentes ao Ensino Médio. Não há, nesse item especificações sobre a EPT.

Já a Meta 10 traça o objetivo de ampliar as matrículas de jovens e adultos no Ensino Médio na forma integrada à Educação Profissional – possibilidade promovida nos Institutos Federais por meio do PROEJA. De acordo com o documento a meta seria, “[...] estimular os jovens e os adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar no *mercado de trabalho*. Objetiva-se, assim, *superar a dicotomia escola-trabalho* que muitas vezes é imposta a esse público [...]”. (Brasil, 2014, 177, grifo nosso).

Orientado, provavelmente, pela Perspectiva da Política Inclusiva, o documento salienta a importância de se promover a elevação da escolaridade das populações itinerantes, comunidades originárias e jovens e adultos com deficiência; da mesma forma:

[...] ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e dos adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação articulada à educação profissional; reestruturar a rede física de escolas públicas que atuam na EJA integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; estimular a diversificação curricular da EJA, articulando a formação básica e a preparação para o *mundo do trabalho*; fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas; fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores articulada à EJA, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; [...]. (Brasil, 2014, 178).

Em continuidade com a nossa leitura, duas referências observadas nos trechos acima destacados demonstram distância aos parâmetros filosóficos e políticos da EPT; nos referimos aos termos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”.

Pacheco em seus trabalhos a defender a EPT reiteradamente escreveu sobre a importância de não referenciar a EPT ao mercado do trabalho: “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o *mundo do trabalho* – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. [...]” (Pacheco, 2011, p. 11, grifo nosso).

Posteriormente o autor ainda afirma:

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no *mundo do trabalho*, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. (2011, p. 12, grifo nosso).

Em nosso entendimento os termos “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho” poderiam ser melhor diferenciados ao serem utilizados em um documento oficial sobre a EPT. A organização legislativa ainda necessita de estudos à compreender as contradições presentes nesses “discursos” que se apresentam como inovadores. Sobretudo quando chegamos à organização dos trabalhos com inclusão nos Institutos Federais.

3.3 Ação TEC NEP e organização dos Núcleos de Apoio na EPT

Ainda buscando um entendimento mais específico sobre inclusão na EPT, encontramos documentos de ações desenvolvidas a partir do ano de 1990, quando iniciou-se um diálogo entre a Coordenação de Desenvolvimento da Educação Especial (órgão da Secretaria de Educação Especial-MEC) e a Rede Federal de Educação – rede as quais participavam as escolas agrotécnicas já mencionadas nesse trabalho – com vistas a entender as possibilidades de educação profissional para pessoas com deficiência. O documento estudado data do ano de 2010, como ano de referência a trabalhos realizados ao longo de dez anos. Na apresentação do relatório/documento temos:

[...], em meados do ano 2000, nasce a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias-fim do MEC: Secretaria de Educação Especial e a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (Brasil, 2010b, p. 14).

Este documento apresenta a trajetória dos trabalhos, realização de reuniões periódicas para acompanhamento de atividades dos sub grupos em respectivas regiões a pensar ações, metodologias e produção de tecnologias com vistas à inclusão e profissionalização de estudantes com deficiência – os documentos utilizam os termos “estudantes com necessidades especiais” e “estudantes com necessidades específicas”.

As ações tiveram três principais momentos: 2000-2003; 2003-2006 e 2007-2009. O momento um – mobilização e sensibilização – no qual aconteceu uma oficina que buscou:

[...] mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico e para que tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades na Educação Profissional para esse público-alvo na região na região administrativa em que se localizavam. Ao longo dos trabalhos, houve a realização de vários painéis com a participação de instituições do MEC e de outras convidadas tais como o Fórum das Instituições de Ensino Superior e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais. Os componentes das mesas apresentam temas pertinentes às suas aulas instituições e como deveria ser o procedimento inicial da rede na questão da inclusão, que vai desde a sensibilização até a formação de todos os profissionais envolvidos (e não somente docentes), focando o estudante e o contexto em que está inserido. Além disso, dever-se-ia envidar esforços para preparar a infra-estrutura, recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao processo didático-pedagógico inclusivo da instituição (Brasil, 2010b, p. 15).

O segundo momento com a finalidade de “Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP” contou com os seguintes procedimentos:

No âmbito interno das Instituições Federais criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs, que é o principal locus de atuação do processo de inclusão, com o (a) Coordenador(a) designado(a) por portaria do(a) então Diretor(a)-Geral. O corpo de apoio é composto por sociólogos, psicólogos, pais de alunos, docentes, técnicos e os próprios alunos que buscam, por meio de diversos caminhos, possibilidades para o ingresso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades Educacionais Especiais (Brasil, 2010b, p. 16).

Durante o transcorrer do período aconteceu a preparação das Instituições da Rede com vistas à integração do projeto de expansão de oportunidades para pessoas com “necessidades específicas”, que contou com algumas premissas que comungavam o aumento da integração da Rede em favor de um projeto mais “inclusivo” de ensino.

O terceiro momento consagrou a formação de recursos humanos e desenvolvimento de tecnologia assistiva:

Após a consolidação da Ação TEC NEP em Toda a Rede Federal de EPCT, houve a necessidade de formar recursos humanos para o atendimento especializado aos estudantes com necessidades específicas que buscassem essas instituições federais. A experiência maior foi desenvolvida do Curso de Especialização “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, uma parceria entre a SETEC, o então CEFET Mato Grosso, o INES e o IBC. As dificuldades encontradas estiveram relacionadas a fatores das mais diversas ordens. Desde a formação dos recursos humanos que ministrariam as disciplinas até a composição do material didático-pedagógico, foi tido construído na “formação em serviço”, pois, além de tudo, não havia referência teórico para o curso. Foi um desafio complicado de vencer que, com a colaboração de todos, obtivemos êxito (Brasil, 2010b, p. 17).

Além das ações e integração em andamento, “Com o resultado de algumas dissertações e teses voltadas para uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, alguns NAPNEs passaram a pesquisar essas ajudas técnicas em seus campi.” (Brasil, 2010b, p. 18).

Sobre o trabalho acima mencionado, em seus estudos sobre a ação TEC NEP, Nascimento e Faria (2013) informaram que estava previsto o quarto momento para instrumentalização dos NAPNEs, que seria recursos multifuncionais e recursos humanos, mas com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas, no ano de 2011, o momento foi descartado.

Ainda assim, o relatório de Educação Profissional e Tecnológica, aponta como resultados da ação a criação de 128 (cento e vinte e oito) Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) na rede federal, abertura de cursos voltados para a atuação na área de atendimento de saúde e educação para pessoas com necessidades específicas – em nível médio técnico e superior tecnólogo–, abertura de cursos de especialização na área de inclusão, cursos de capacitação profissional de Libras, Braile e Atendimento Educacional Especializado, criação de centros de equoterapia, materiais didáticos-pedagógicos adaptados (Brasil, 2010a).

A finalização do relatório do ano de 2010 da ação TEC NEP inicia os trâmites para a estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades

Específicas – NAPNEs. O Núcleo se estrutura sobre uma coordenação sob a função de articular os diversos setores dos respectivos Institutos em atividades alusivas à inclusão definindo prioridades, bem como recursos humanos e alocação de materiais didático-pedagógicos, gerenciamento e assistência técnica, assessoramento de parcerias institucionais, organização de formações em serviço e divulgação das ações implementadas para fins de fortalecimento da política de inclusão institucional. O trabalho é gerido pelo coordenador, mas efetivado com o apoio dos membros do Núcleo:

Os membros do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas tem como função subsidiar a Coordenação em suas atividades bem como sugerir ideias, apresentar demandas, propostas, etc., além de solicitarem adaptações que ajudem a garantir o acesso e a permanência do aluno com necessidades específicas e facilite seu encaminhamento ao mundo produtivo. Devem também participar de todo o planejamento, execução e avaliação das ações do Núcleo. Porém, ainda, sugerir darás de reuniões [...] (Brasil, 2010b, p. 116).

O núcleo é composto por sociólogos, psicólogos, supervisores, orientadores educacionais, técnicos administrativos, docentes e discentes; pessoas que desejam fomentar a inclusão dentro dos Institutos (Brasil, 2010b).

Dessa forma, observamos a transição entre a ação TEC NEP para a atuação dos NAPNEs em nível local entendendo que há uma extensão do trabalho iniciado em meados do ano 2000, mesmo antes do nascimento da RFEPCT, trazendo, posteriormente, essa organização para cada *campi*. Essa transição vai ao encontro da modificação dos temas de pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico apresentado nos capítulos anteriores, nos fazendo compreender a necessidade de pesquisas que buscam entender a concepção da ação TEC NEP e a necessidade de moldar essa atuação ao nascimento dos Institutos sem perder o foco sobre a inclusão educacional na EPT.

3.4 Limites institucionais inerentes aos processos de inclusão educacional nos Institutos Federais

Após compreendermos a importância da trajetória do TEC NEP e a constituição dos NAPNEs como caminho essencial para efetivação das políticas de inclusão nos Institutos Federais, observaremos alguns contornos referentes a materialização do ensino para estudantes com deficiência nos IFs.

Silva e Moreira (2023) revelam suas inquietações acerca da realidade do processo de “serviços inclusivos”. As autoras apontam uma dinâmica descontextualizada e até mesmo fragilizada quando realizam um estudo bibliográfico sobre a atuação de NAPNEs e de atendimentos no AEE.

As pesquisas elencadas pelas autoras apontam declarações sobre atendimentos educacionais realizados de maneira “improvisada”. A dificuldade de se estabelecer objetivos e finalidades dos serviços inclusivos oferecidos em algumas unidades da RFEPCT, dificuldades referentes à acessibilidade arquitetônica, entraves comunicacionais entre os servidores atuantes nos Núcleos, falta de recursos materiais, humanos e financeiros, experiências de isolamentos e exclusão social de estudantes atendidos pelos Núcleos, falta de formação para servidores docentes e técnicos, desconhecimento da política de inclusão institucional, sobrecarga de servidores referentes às atribuições em serviço, quantidade ínfima de docentes especializados para atuação em AEE, inexistência de espaço físico para instalação e atuação do Núcleo, falta de equipe multiprofissional; entre outras situações desafiadoras (Silva; Moreira, 2023).

A experiência das autoras também é relatada por Anache (2020) em sua pesquisa sobre inclusão escolar, na qual é constatado estudantes com deficiência executando atividades de ensino dissonantes com os objetivos e o tema das aulas, prática entendida pela autora como “descrença nas possibilidades de aprendizagem” de alunos público da Educação Especial.

Com relação a essas experiências e suas contradições Anache e Martins (2019) afirmam que: “[...] Inúmeras justificativas podem ser apresentadas nos discursos dos agentes para o não cumprimento da legislação, desde condições materiais insuficientes para realização da ação até a falta de conhecimentos específicos necessários para a execução das tarefas previstas” (p. 111). A dupla de autores ainda acrescenta que esse processo de justificação para o não cumprimento das normas, além de demonstrar um posicionamento profissional ambíguo, reduz significativamente as possibilidades de uma mudança efetiva no trabalho desenvolvido nas instituições de ensino.

Para uma melhor contextualização desses posicionamentos, buscamos alguns pontos legislativos para nos auxiliar a entender a distância compreendida entre NAPNE e AEE. Pois, como nos apresenta Anache e Almeida (2023, p. 11): “A organização dos serviços impõe a dinâmica dos lugares e revelam o movimento das políticas de atenção à saúde e à educação destinada às pessoas com deficiência. [...]”. Desta forma, compreender o que nos direcionam leis, diretrizes e regulamentos nos auxilia a balizar o que é proposto

e quais são as efetivas condições de emprego das normas legislativas, nesse caso o ensino para estudantes com deficiência na EPT.

Nossa primeira premissa é uma publicação do ano de 2014; o Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2014) já atestava a preocupação em superar obstáculos à garantia da permanência e êxito de estudantes matriculados nos cursos oferecidos na Instituição. O documento apresenta o estudo sobre “[...] um olhar sobre a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo.” (Brasil, 2014, p.4).

Para além de defender a educação como uma “[...] matriz que constitui em larga escala o respeito à dignidade humana. [...]” (Brasil, 2014, p. 14), o Documento assume que no processo de interlocução entre educação, instituições de ensino e sociedade, o processamento de governabilidade se depara com situações conflitantes, em especial a retenção e a evasão de estudantes da EPT.

Comentando sobre a “decisão” de qualquer estudante pela evasão de um curso, considerando-a um fenômeno complexo que compromete a efetivação do direito à educação de qualidade, o Documento orientador afirma que:

[...] a decisão de evadir-se é tomada em função da falta de *integração* com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta *integração* influenciada pelas características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos antes do início do curso (Brasil, 2014, p.15, grifo nosso).

Com relação ao extrato logo acima, para nós, a escolha pelo emprego da palavra “*integração*” é compreendida como – no mínimo – delicada; pois já é histórico para pesquisadores do tema Educação Inclusiva a crítica ao uso do termo “*integração*” em documentos oficiais. A compreensão é que tal termo não condiz com a proposta de uma política educacional – apresentada e defendida há mais de vinte anos – que prima pela construção de um sistema de ensino que se responsabilize por abarcar a diversidade dos estudantes do país; e não delega a responsabilidade da aprendizagem, em um sentido conotativo, para a individualidade do estudante.

Em continuação, o Documento afirma a Rede Federal numa perspectiva de ensino amplo e integral, “[...] baseada no olhar social em direção às políticas e ações que possibilitem uma interação mais substantiva com a cultura produtiva local, como medida

essencial para o processo de desenvolvimento socioeconomicamente mais democrático.” (Brasil, 2014, p. 20).

O texto afirma a existência de um movimento institucional e sistemático para fins de ampliar diversos programas de assistência estudantil. Além de buscar a garantia de um percurso estudantil exitoso, se propõe a transpor fenômenos multidimensionais que dão conta da desistência ou retenção nos cursos oferecidos pela Rede Federal.

Para além de características relacionadas à aprendizagem, o documento aponta que fatores externos à Instituição também “pesam” no processo educacional:

Entender a evasão e a retenção como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais), e relacionar esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com *baixo índice de desenvolvimento educacional* (p. 28).

Adiante, o documento ainda cita:

Todavia, frente à realidade de cada instituição, *percebe-se que é praticamente impossível níveis zero de evasão e de retenção*, sobretudo por razões que fogem completamente ao âmbito da política acadêmica. No entanto, *é inerente uma política de trabalho sistematizado para que o problema seja delimitado e possa ter taxas aceitáveis* (Brasil, 2014, p. 29, grifo nosso).

Em um primeiro momento, temos nas duas citações acima um exemplo do que nos explica Frigotto (2010); no qual a defesa pela qualidade da EPT não alcança o debate e os questionamentos referentes à realidade e a qualidade do ensino público brasileiro e como ter sua gênese atrelada a um sistema societário cindido em classes influencia diretamente a estruturação e a implementação desse sistema.

No segundo momento, a nossa intenção com a exposição das citações acima é ressaltar que, na busca pela oferta de um ensino de qualidade, os próprios profissionais responsáveis pela organização estrutural da Rede Federal atestam que problemas de ensino, escolaridade e aprendizagem ultrapassam o âmbito da Educação Especial.

Ao visualizarmos os esforços na viabilização de um sistema de ensino inclusivo, pensado não apenas para estudantes com deficiência, precisamos destacar e defender as particularidades específicas para a Educação Especial. Encontramos esse destaque e essa defesa em trabalhos como Anache (2020), Vilaronga, Silva, Franco e Rios (2021),

Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), Anache e Almeida (2023), Volante, Vilaronga e Pereira (2023) e Silva e Moreira (2023).

Para um direcionamento mais atual, sobretudo pensando as pesquisas acerca da inclusão de estudantes com deficiência na EPT, temos as Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O documento versa sobre a organização do atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência: elenca objetivos e finalidades do AEE e apresenta o Atendimento Educacional Especializado como uma das dimensões e serviços promovidos na modalidade Educação Especial dentro da perspectiva da Política de Educação Inclusiva. O AEE é um conjunto de atividades promotoras de aprendizagens organizadas por meio de um Plano de AEE produzido por um profissional específico visando eliminar possíveis barreiras à aprendizagem de estudantes participantes de tal atendimento (Brasil, 2024).

O segundo inciso do Art. 5º, Objetivos do AEE – CAPÍTULO III –, demonstra a amplitude dos significados do trabalho que o AEE movimenta nos Institutos Federais:

Art. 5º São objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

[...]

II – Contribuir para eliminar, e, quando não for possível, minimizar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com necessidades educacionais específicas, em articulação com os núcleos e coordenações de acessibilidade (Napne, Capne, Cnapne, NAE e equivalentes), assistência estudantil, setor pedagógico e colegiados de cursos; [...] (Brasil, 2024, s/p).

Entendendo os anos de existência dos Institutos Federais e o trabalho de inclusão que já se faz presente nessas instituições, podemos dimensionar o quão complexo e delicado é a relação entre estudantes com deficiência e o processo de ensino na EPT, a começar pelos diversos nomes que os Núcleos de apoio podem ter dentro da mesma rede de ensino.

Na continuidade da dimensão do trabalho que a Diretriz recomenda para a organização do atendimento, no Art. 6º – CAPÍTULO IV – temos a definição do público atendido no serviço de AEE:

Art. 6º São público do Atendimento Educacional Especializado os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/CEB nº 04 (2009) e Decreto nº 7.611 (2011).

Parágrafo único. Estudantes com transtornos de aprendizagem ou outras necessidades educacionais específicas, que possam interferir na aprendizagem, também farão jus ao acompanhamento integral, com direito ao suporte educacional da instituição (Lei 14.254/21). (Brasil, 2024, s/p).

Nesse momento do nosso trabalho, no qual buscamos entender perspectivas do atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência, nos aproximamos do CAPÍTULO V que distingue O profissional que atua no AEE e suas atribuições:

Art. 11 Para atuação no AEE o professor deve ter formação em Educação Especial ou especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Art. 12 São atribuições do profissional de AEE:

I – Identificar estudantes que apresentem necessidade de atendimento educacional especializado e que ainda não foram encaminhados ao AEE;

II – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes que constituem o público do AEE;

III – Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas;

IV – Estabelecer cronograma e carga horária, individual ou em grupos, conforme as necessidades de cada estudante;

V – Trabalhar colaborativamente na acessibilidade dos materiais didático-pedagógicos, recursos e serviços de Tecnologia Assistiva utilizados pelo estudante ou as adaptações realizadas, em parceria com os demais docentes, Núcleos e Coordenações de Acessibilidade e setores da instituição;

VI – Orientar os servidores, estudantes e responsáveis sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva e sobre as adaptações necessárias;

VII – Orientar os professores e técnicos administrativos quanto aos registros de acompanhamento dos estudantes e à documentação específica;

VIII - Participar do Conselho de Classe, em colaboração com as coordenações dos Napnes (ou setor equivalente) e coordenações pedagógicas, conforme necessidades decorrentes do trabalho no AEE;

IX - Colaborar para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes que demandam adaptação/flexibilização/acessibilidade curricular.

X – Desempenhar outras atividades correlatas ou definidas institucionalmente ou pela legislação, em relação ao AEE. (Brasil, 2024, s/p).

Acima podemos apresentar uma breve especificidade do trabalho de um professor de AEE na EPT e sua respectiva atuação. Sobre o processo de contratação desse profissional, temos a especificação da Lei nº 13.530/17 que atesta no Art. 9º que considera a necessidade de contratação por tempo determinado por necessidade temporária de excepcional interesse público, no inciso XII:

XII – admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação. (Brasil, 2017, s/p).

Retornando às Diretrizes temos a orientação que, além do trabalho exercido diretamente com estudantes no Atendimento Educacional, os profissionais atuantes no AEE devem disponibilizar, sempre que possível, carga horária para orientação de docentes regentes das disciplinas curriculares dos cursos, participação de reuniões pedagógicas de colegiados de curso e conselhos de classe. Também, podem complementar a carga horária de serviço com ações de docência em componentes curriculares para formação inicial e continuada para capacitar servidores, assim como projetos de ensino e extensão e cursos de pós-graduação: dinâmica laboral esta similar ao docente EBTT efetivo.

Sobre a dinâmica do trabalho do professor atuante no AEE, pesquisas já trazem à luz o debate sobre a qualidade desse serviço. Não apenas sobre as atribuições descritas nas Diretrizes de Atendimento; mas também sobre os limites entre a atuação do NAPNE como uma equipe multiprofissional e a necessidade latente de se garantir a inserção do docente atuante no AEE como integrante do Núcleo e ator primordial na efetivação do ensino de estudantes atendidos pela Educação Especial.

Sobre a perspectiva dessa atuação conjunta Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) apontam que o: “[...] AEE é um tipo de serviço de apoio realizado por atividades que não se esgotam na figura do educador especial e que as atribuições desse profissional não se esgotam, nem se resumem, a oferta desse serviço [...]”. (p. 324).

Quando buscamos apresentar a amplitude do trabalho de uma equipe multiprofissional – e todos os profissionais necessários a essa constituição – nos apoiamos na compreensão das palavras de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), quando as autoras expressam que a garantia de acesso à matrícula não está proporcionalmente relacionada às condições de permanência e de aprendizagem dos estudantes com deficiência: estudar num Instituto Federal não é garantia direta de ter acesso pleno ao ensino curricular.

Ao descrever aspectos organizacionais sobre as atribuições do NAPNE, o grupo relaciona a implementação do Núcleo com a Resolução 02/01 (Brasil, 2001), Resolução que aponta a necessidade dos sistemas educacionais implementarem núcleos multiprofissionais que viabilizem a consolidação da Educação Especial. O NAPNE se constitui como núcleo multiprofissional responsável pela promoção de ações socioeducativas na maioria dos IFs para a consolidação da Educação Especial.

Assim, as autoras constataam e questionam a organização dos regimentos institucionais acerca da constituição do NAPNE:

[...] não se menciona o professor de Educação Especial como um profissional especializado na composição desse núcleo. Tal fator implica, portanto, o questionamento: Como é possível o desenvolvimento das ações que o NAPNE se propõe sem ao menos a institucionalização legal de um profissional especializado no campo da Educação Especial em seu núcleo? (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021, p. 322).

Na continuidade de se pensar sobre os trabalhos e limites de atuação dos NAPNES, Vilaronga, Silva, Franco e Rios (2021) buscam informações sobre implementação de ações institucionais através de uma revista oficial de um Instituto Federal da região sudeste. O primeiro aspecto encontrado pelas pesquisadoras é a diversidade de profissionais que compõem o Núcleo nos diferentes *campi* de acordo com a realidade de cada unidade: “[...] pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais do setor pedagógico; professores; profissionais de apoio escolar; guia intérprete educacional; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e o próprio docente do apoio educacional especializado [...]” (p. 288); e também registraram unidades que não especificavam quais profissões comporiam o Núcleo (Vilaronga, Silva, Franco e Rios, 2021).

Em um estudo mais recente, buscando publicizar as características do AEE numa unidade da RFEPCT, Volante, Vilaronga e Pereira (2023) iniciam a apresentação ressaltando o caráter dinâmico do processo de inclusão educacional nos Institutos Federais e a importância do trabalho da equipe multidisciplinar que permeia esse processo.

Da mesma forma, o grupo de autoras ressalta a importância de se especificar e entender quais os papéis desempenhados pelas diferentes áreas profissionais que abarcam essa equipe. De acordo com as autoras, quando esses papéis não são devidamente estabelecidos, corre-se o risco de que o trabalho se entrelace a elementos contextuais da instituição resultando barreiras estruturais desqualificando o processo inclusivo como um todo. (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023).

A constatação das autoras vai ao encontro do que Anache e Almeida afirmam em sua pesquisa sobre a necessidade de pensarmos critérios de inclusão pautados para além de aprendizagens hegemônicas, “[...] pois há situações em que o atraso do desenvolvimento de uma criança pode ser atribuído para outros fatores, que não os de ordem biológica. [...]” (2023, p. 17).

Analisando o arcabouço legislativo que normatiza a Educação Especial, as autoras ainda interpretam, na Lei nº13.143/15, um reducionismo que contrasta à amplitude do trabalho realizado apenas para salas de recursos multiprofissionais – um dos trabalhos do AEE –, sob o risco de restringir possibilidades de suportes no processo de escolarização do público atendido pelo AEE. Para além, o grupo critica a materialização dos serviços de apoio de maneira isolada e individualizada dos demais processos educacionais e o baixo investimento do Estado na formação das equipes de trabalho (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023).

Com relação a efetivação do Atendimento Educacional Especializado na RFEPCT, intrínseco ao aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nos últimos anos, as autoras apontam para a organização mediada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em orientar os Institutos Federais (desde o ano de 2018) a realizarem estudos de viabilidade com o intuito de contratação de empresas para fornecimento de profissionais no apoio do ensino de estudantes público da educação especial. Nesse contexto as autoras qualificam o processo de terceirização no serviço público, uma vez que estes profissionais não passam pelo processo de ingresso na instituição por vias de concurso público (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023).

As autoras relatam a tratativa do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) em apontar possíveis prejuízos recorrentes da ampliação do número de profissionais através da terceirização, sobretudo referentes à qualidade dos serviços prestados às necessidades educacionais dos estudantes público da educação especial; sem efeitos à decisão da SETEC.

A pesquisa de Volante, Vilaronga e Pereira (2023) ainda contou com a participação de membros de NAPNEs. Os resultados das interações dão conta da complexidade da estruturação desse atendimento através da terceirização de profissionais para atuação na inclusão de estudantes com deficiência. As autoras elencaram três perspectivas de implementação de contratação de profissionais para a Educação Especial.

O primeiro processo de contratação profissional relatado acontecia via mediação de uma empresa licitada. Os sentimentos relatados permeavam entre a expectativa do alívio à sobrecarga de atribuições e atividades laborais vivenciadas pelas equipes e ao mesmo tempo o receio com o processo de precarização do serviço educacional exemplificado nas formas de: responsabilização das equipes no processo de gerenciamento de contratos, fiscalização e cumprimento de termos contratuais entre profissionais contratados e empresas licitadas; padrão salarial dos profissionais

contratados: “[...] com relação aos salários, a lei de licitações estabelece determinadas condições para que ocorra a concorrência entre as empresas prestadoras de serviços, estando as instituições públicas obrigadas a selecionar sempre o menor preço.” (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023, p. 178); contratos sob a perspectiva de atribuições docentes empregadas ao vínculo de cargo em técnico administrativo, incorrendo em desvio de função; contratos provisórios, resultando na recorrente substituição de profissionais em curto espaços de tempo (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023).

Um segundo processo seria a viabilidade de contratação direta, em caráter temporário, mediado por meio da judicialização de serviços conseguida através de medidas judiciais resultantes de ações movidas por familiares de estudantes. Tal prática é eficaz na medida da efetivação do serviço, entretanto ainda é incompatível às necessidades apresentadas pelo contexto de trabalho nos Institutos (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023).

A terceira característica encontrada nas participações era a abertura de concursos para preenchimento de vagas para docentes na área de Educação Especial com a lotação de vinte horas semanais (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023); à contramão da recorrente publicação de editais para concursos para preenchimento de cargos docentes primando pela orientação em regime de trabalho com dedicação exclusiva. Uma ação que amenizaria prejuízos institucionais em detrimento das condições de trabalho e incompatíveis com às demandas delegadas à docentes.

No entendimento das autoras, mediante a tal contextualização ao oferecimento do AEE nos Institutos, é muito provável que todos os profissionais inseridos nessa conjuntura seriam obrigados a administrar a sobrecarga de trabalho em decorrência da constante incompatibilidade de atribuições e cargas horárias dissonantes para cumprimento das diversas atividades de ensino.

Ao longo do texto as autoras reiteram o processo de precarização da docência e, conseqüentemente, da modalidade Educação Especial em decorrência de restrições orçamentárias e cumprimento de orientações advindas de Secretarias subservientes ao Ministério da Educação. Já, para as participantes da pesquisa, tal premissa despertava sentimentos de alívio e temor na perspectiva de diminuição de sobrecarga – e não a extinção da sobrecarga de serviços –, juntamente à percepção da queda da qualidade dos serviços atendidos pelos Núcleos de Apoio dos IFs.

Nos IFs, a terceirização – ou outras formas de vínculo precarizado – para atendimento aos estudantes público da Educação Especial tem ocorrido com base no entendimento de que, a ampliação dos recursos humanos para esse fim deveria ser decorrente de uma necessidade transitória e relacionada às especificidades dos estudantes com matrícula vigente. Entretanto, essa compreensão desconsidera a relevância da atuação desses profissionais para a reflexão sobre o trabalho educativo desenvolvido na instituição e, por consequência, para a implementação de medidas que garantam o acesso à educação para todos os estudantes. E, como consequência direta, aponta-se o impacto negativo na qualidade educacional. (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023, p. 183 e 184).

As autoras reconhecem a impossibilidade de reversão imediata desse processo de efetivação ao oferecimento do AEE nos Institutos, elas relacionam a prática à tendência da terceirização e, concomitante, precarização dos vínculos empregatícios em setores tanto públicos quanto privados.

Paras as autoras, uma alternativa institucional seria o respaldo à atuação de servidores efetivos dos Núcleos fortalecidos na perspectiva de espaços colaborativos, formativos e reflexivos. Tal proposição poderia dirimir danos resultantes da precarização dos serviços de apoio educacional nos IFs, bem como toda a estrutura da RFEPCT (Volante; Vilaronga; Pereira, 2023).

Encaminhando para a finalização deste capítulo, trazemos a contribuição de Anache (2020):

A inclusão escolar é um processo contraditório que vem sendo anunciado a mais de duas décadas como possibilidade de dirimir os impactos da exclusão de parcelas da população que têm dificuldades de acesso aos diferentes níveis de ensino, como é a situação do público-alvo da educação especial. Em que pese todo o movimento gerado por meio dos eventos que resultaram em declarações oficiais, as quais inspiram as políticas públicas de vários países, dentre os quais o Brasil, esse princípio é originado no âmbito da sociedade capitalista, ou seja, paradoxalmente, exclui-se para incluir e muitas vezes, de forma marginal (Anache, 2020, p, 215).

A nossa explanação segue a lógica de que a inclusão não se viabiliza apenas sob força de leis ou regulamentações, mas sob a exigência de profunda mudança cultural no movimento das instituições de ensino e, sobretudo na sociedade que a gere. As instituições de ensino são palcos onde seres humanos exprimem ideias, sentimentos, valores que integram a subjetividade individual e social de seus membros – termos específicos à Teoria da Subjetividade que serão apresentados no próximo capítulo.

Entendemos que não há uma estagnação nos processos de implementação de serviços, porém são concretizados em meio a lacunas históricas e negligenciadas que

afetam diretamente a permanência e o êxito de estudantes com deficiência na EPT. Da mesma forma, afeta a crença nos – e dos – profissionais atuantes nesses espaços. O que observamos é que há a iniciativa para o atendimento às necessidades desses estudantes matriculados; porém o significado da presença desse atendimento nos Institutos ainda é compreendida (quando compreendida) à marginalização do processo de ensino.

Após nos situarmos ao tema de nosso estudo e respectivas conjecturas históricas e legislativas, nos direcionaremos para o processo de constituição teórica, explanação de conceitos e categorias de análises, bem como pesquisas que nos auxiliaram na construção de conhecimento na área da educação especial subsidiada pela Teoria da Subjetividade. Não menos importante, seguiremos para os diálogos referentes à Teoria com nossos participantes e respectivas contribuições a nossa pesquisa.

4. PROCESSO DE ESCOLHA E DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Ao transcorrer do nosso percurso de pesquisa necessitamos elaborar estratégias de trabalho, de significação e alcance dos nossos objetivos. As escolhas metodológicas percorrem processos de estudo, compreensão e confiança entre pesquisadores e respectivos pares, tema de pesquisa, produção de hipóteses, levantamento de dados, referências epistemológicas e convite à participantes; construção e interpretação de informações que integram todo o processo e confirmam ou refutam nossas proposições iniciais. No presente capítulo apresentaremos a perspectiva teórica – e respectivos conceitos – que abarcou nossa pesquisa e, sobretudo, abarcou a construção e interpretação de informações construídas no próximo capítulo.

Para a continuidade dessa pesquisa que se propôs a compreender como se desenvolvem as configurações subjetivas para o cargo da docência na Educação Profissional e Tecnológica em profissionais bacharéis que ocupam a função de coordenação, primeiramente, contamos com a disponibilidade e confiança desses profissionais. Em segundo, nos orientamos por uma teoria que prima pela compreensão da singularidade humana e processos de desenvolvimento cultural, emocional e histórico; processos complexos e ricos de particularidades que surgem no decorrer de diferentes vivências que podem e precisam ser exploradas.

A nossa escolha nos remete às palavras de Paulo Netto (2011), quando o mesmo afirma o compromisso com o conhecimento do objeto de estudo pelo cientista e como a teoria se apresenta como um movimento real que precisa ser transposto (entenda-se interpretado) pelo pesquisador e conduzido para a nossa realidade.

Assim, apresentamos o nosso compromisso com a Teoria da Subjetividade, elaborada por Fernando González Rey, descrita como “[...] uma teoria capaz de acompanhar o mundo ambíguo, relativo e contraditório da existência humana. [...]” (González Rey, Mitjans Martínez, 2017, p. 74).

Entendendo e respeitando o histórico das teorias relacionadas às Ciências Humanas e respectivos questionamentos em diversas disciplinas, incluindo à Educação, a nossa escolha se integra aos recursos utilizados para produzirmos conhecimentos sobre a existência humana.

Os conceitos que formam o arcabouço teórico atual do nosso referencial da subjetividade são conceitos vivos, em movimento, que vão se desenvolvendo e se desdobrando de formas diferentes no decorrer das práticas profissionais e

de pesquisas que se apoiam nesse referencial. Da perspectiva epistemológica assumida, os conceitos não representam significados *a priori*, mas recursos de pensamento que nos facilitam novas construções diante das questões pesquisadas. Uma teoria viva mantém sua capacidade de crescer e desenvolver-se em face dos novos desafios, que, às vezes, nos assustam como pesquisadores, pois ela transcende a nós mesmos, obrigando-nos a realizar novas produções teóricas permanentemente. (González Rey, Mitjans Martínez, 2017, p. 77, grifos do autor).

Continuando nosso processo de escolha teórica, González Rey (2013a, 2013b, 2013c, 2013d) nos explica que as Ciências Humanas se constroem por processos sociais, de relações dialógicas. Então, quando pesquisamos fenômenos sociais (com seres humanos), necessitamos promover o engajamento afetivo na expressão das pessoas que participam da construção da nossa pesquisa. Para o autor precisamos consolidar três atributos numa pesquisa com a realidade humana, de cunho qualitativo: necessitamos elaborar e proporcionar narrativas abertas, vínculos afetivos e elaborações pessoais (González Rey, 2013d).

Nesse transcurso, trabalhamos com o singular; e o singular é um recurso legítimo para a produção científica; é uma expressão única dentro da diversidade da forma de expressão da subjetividade e dos fenômenos humanos. Cabe ao pesquisador construir essa legitimidade e construir conhecimentos através do modelo teórico. (González Rey, 2017b).

Para o autor, a teoria por si não se aplica, e sim serve para produzirmos novos significados no processo de pesquisa, prática laboral ou processo de diagnóstico. A nossa responsabilidade como cientistas das ciências humanas é entender que a nossa leitura teórica é histórica, como tal, seu caráter é inacabado. Para percorremos o processo de pesquisa, nos apropriamos das teorias como sistemas de inteligibilidade, recursos para pensarmos nossos métodos; assim, nosso trabalho é produzir ideias que se integrem durante o processo de construção do sistema teórico, este é o nosso recurso de legitimidade sobre o conhecimento que produzimos (González Rey, 2013c; González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

Trabalhar com a Teoria da Subjetividade é organizar diálogos com capacidade e responsabilidade teórica. Diálogos provocados, aprofundados e continuados num processo de tensão criativa entre pesquisador e participantes:

As pesquisas orientadas ao estudo da subjetividade criam espaços conversacionais e abertos para a relação permanente do pesquisador com os participantes e destes entre si. São desenhos comunicacionais não demarcados pelos artefatos da pesquisa. Os participantes, à medida que a pesquisa avança,

vão ganhando espaços em suas relações nesse processo e isso faz que sejam mais ativos e criativos em seus posicionamentos perante o pesquisador como se tem demonstrado em diferentes pesquisas de nossa linha de trabalho desde seu começo. (González Rey; Mitjás Martínez, 2017, p. 95).

Nossa escolha teórica envolve decisões e posicionamentos do pesquisador, gerando novas ideias e hipóteses, e consequentes construções articulando hipóteses emergentes e sistemas de significação enriquecendo o processo de pesquisa e práticas laborais. No nosso caso, docentes.

Ainda para González Rey e Mitjás Martínez (2017), no processo de produção de significados a condução do pesquisador se faz por meio de elaborações que partem do seu processo criativo e imaginativo: “[...] As teorias são geradoras de modelos de pensamento que oferecem meios para a produção teórica dos pesquisadores, porém as teorias não podem fornecer os significados singulares que emergem nas pesquisas concretas. Os conceitos teóricos representam modelos a serem construídos no curso das pesquisas [...]” (p. 37).

O que precisamos entender e respeitar é que os produtos de nossas pesquisas se discriminam como passos iniciais dentro do espaço epistemológico da Teoria da Subjetividade. A criatividade do pesquisador é um elemento essencial, pois não trabalhamos com uma teoria “acabada” e construímos representações teóricas de forma constante, de acordo com o surgimento de novas informações empíricas.

O processo de produção de informações/conhecimento atribui destaque à subjetividade do pesquisador e ao seu posicionamento como sujeito do processo de pesquisa. Seguimos numa construção no qual,

[...] está implícito que os critérios de legitimidade e generalização não podem responder a processos que acontecem num plano empírico-instrumental alheio a qualquer construção teórica. O resgate ao valor da teoria na pesquisa implica construir sua relevância e especificidade na compreensão da pesquisa como produção teórica em todos os processos que nela se organizam, incluindo uma compreensão diferente dos processos de legitimação e generalização do saber produzido. (González Rey E Mitjás Martínez, 2017, p. 104 e 105).

Para González Rey (2017a) a produção teórica é um começo de um percurso com rigor; com ideias que se relacionam com o momento empírico, nossa teoria é a espinha dorsal que precisa ser enxergada com clareza:

O envolvimento do pesquisador com o desenvolvimento de modelos específicos ante o problema estudado coloca-o em uma posição de total responsabilidade perante o conhecimento produzido, o que requer do

pesquisador consciência sobre o fato de se assumir como sujeito de produção de conhecimento, como autor. (González Rey, 2017a, p. 105)

Tal proposição nos estimula ao diálogo e ao processo de serviço da pesquisa acadêmica à sociedade. Nossa metodologia nos impulsiona e está no processo de pesquisa, no espaço de pesquisa e no tempo da pesquisa. Pois, apenas no processo de diálogo construiremos nossa teoria e, conseqüentemente, nossa pesquisa.

A partir daí, entraremos em alguns diálogos que nos auxiliam a imbricar nossa pesquisa à leitura teórica e a quem nos ler a entender nossa escolha de método.

4.1 Teoria da Subjetividade através de pesquisas acadêmicas

Para nos auxiliar no processo de compreensão e trabalho teórico buscamos a experiência de Rossato (2009), Santos (2010) e Goulart (2017). Pesquisadores que buscaram na Teoria da Subjetividade processos epistemológicos e práticos para seus problemas de pesquisas transitantes entre as áreas de educação e psicologia. Pontuações pertinentes ao nosso trabalho que serão tratadas nos capítulos posteriores.

Primeiramente, ressaltamos o esforço teórico dos pesquisadores em demonstrar algumas raízes pertencentes ao processo de criação da Teoria da Subjetividade pelo teórico Fernando González Rey.

Rossato (2009) afirma que o diálogo entre a Teoria da Subjetividade e proposições advindas do Marxismo, Pragmatismo, Hermenêutica, Filosofia da Ciência e Teoria da Complexidade percorrem mais de trinta anos.

Mas foi no movimento pela teoria histórico-cultural que González Rey pauta suas percepções sobre psicologia e desenvolvimento humano como um processo primordialmente social, dinâmico e criativo.

Na visão de Rossato, González Rey:

[...] reconhece suas origens na Teoria Histórico-Cultural ao destacar a importância do marxismo na Teoria da Subjetividade, reconhecida por três aspectos: 1) o rompimento com uma visão naturalista e essencialista da condição humana; 2) o humano compreendido em uma dimensão histórico-social; 3) o reconhecimento do caráter contraditório e processual dos sistemas humanos e sociais definidos pelo próprio funcionamento (2009, p. 63 e 64).

Mais adiante, a autora afirma:

A subjetividade, como concebida por González Rey, não pode ser pensada como sistema complexo sem que seja incluído no processo o sujeito histórico-cultural, produtor de sentido subjetivo e potencialmente criativo. [...] Trata-se de um sistema complexo, submetido permanentemente à tensão das rupturas ou das criações, tornando sua expressão imprevisível e permitindo transcender as representações estático-descritivas da psique. (Rossato, 2009, p. 72 e 73).

Já Santos (2010), ressalta a participação das ideias de Vigotski no processo de trabalho de González Rey. Trabalho permeado também por de Bozhovich, Rubeinstien e Abuljanova; referências da psicologia soviética, que auxiliaram a solidificar os trabalhos de Vigotski ao passo que a morte prematura deste último, “[...] deixou em aberto um campo vasto de conceitos e reflexões a serem continuados e aprimorados [...]” (p. 46).

O trabalho era apresentar a psique partindo de uma visão cultural que desviasse de caracteres deterministas e essencialistas, que era a perspectiva da maioria dos trabalhos acerca de teorias psicológicas durante muitos anos. Assim, temos a aproximação teórica de uma psique de dimensão complexa e sistemática, dialógica e dialética, que perpassa espaços ontológicos que abraçam esse específico conceito de Subjetividade. (Santos, 2010).

Goulart (2017) transcorre seu processo teórico apresentando a nossa teoria referida na perspectiva cultural-histórica. Apresenta a autoridade da Teoria através da geração de inteligibilidade sobre complexos processos do psiquismo humano. O autor distingue que devemos entender por “complexo” não como significado complicado, mas como um caráter recursivo, contraditório, histórico e indivisível.

Nesse intermédio, Goulart se vale da perspectiva de Edgar Morin com a teoria da Complexidade, destacando mais um processo teórico dialógico percorrido por González Rey. Tal processo dialógico também foi reconhecido no trabalho de Rossato (2009). Santos (2010), além de destacar essa interação, ressalta a importância da leitura de Morin na Teoria da Subjetividade através do desafio (proposto nos trabalhos de Morin):

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. (Morin, 2003, p. 202).

Rossato (2009), Santos (2010) e Goulart (2017), ratificam essa comunicação entre as teorias quando entendem que a organização e a desorganização se tornam força motriz e engrenagens no desenvolvimento da subjetividade. O nosso universo, como modo de existência e transformação, não é apenas natural, mas antropossocial. Não há um processo

único. São crescentes movimentos que se retroalimentam, produzem sentidos e configurações que originam mudanças que constituem nossos processos de personalidades.

E para representarmos apenas uma mínima peça do que é a contribuição dos estudos vigotskianos para González Rey, temos a proposição de Vigotski em uma de suas obras – História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores:

O crescimento da criança normal na civilização geralmente representa um único processo misturado com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos de desenvolvimento – natural e o cultural – coincidem e se misturam. Ambas as mudanças interconectam e formam essencialmente uma única ordem de formação sociobiológica da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico ocorre em um ambiente cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter único e incomparável, uma vez que ocorre simultaneamente com a maturação orgânica, pois o que conduz é o crescimento, a mudança, a maturação do organismo da criança. O desenvolvimento da fala na criança pode ser utilizado como um bom exemplo de tal combinação dos dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural. (Vigotski, 2001, p. 37 e 38).

Rossato (2009) afirma que a cultura é uma característica típica do humano, e é através dessa característica que construímos nossas condições psíquicas superiores, ao longo dos processos históricos da humanidade. A autora ainda ressalta que, apenas uma abordagem dialética da psicologia é capaz de considerar a psique como parte da própria natureza humana, não somente como um conjunto de processos singulares numa determinada área cerebral, mas uma expressão subjetiva desses processos.

Rossato (2009), Santos (2010) e Goulart (2017) atravessam suas qualificações com o entendimento de análise da personalidade – através de elementos de constituição subjetiva – através da decomposição de uma totalidade complexa, na qual podemos verificar a existência de um “[...] sistema semântico dinâmico [...]” (SANTOS, p. 66) que entrelaçam à constituição de personalidade, intelecto, desenvolvimento, historicidade e cultura.

Desta forma, temos redes integradas em vivências sociais, à produções subjetivas de espécies qualitativa e singular imbricadas nas ações e relações humanas.

Já Goulart, ressalta que, ao pensarmos a designação de “sistema” não partimos de uma definição “fechada”. Estamos falando de processos permanentes, nos remetemos a um processo dialógico, contraditório. Pode ser decomposto, mas nunca se perde a relação de existência entre os sistemas que se constrói através de interações semânticas, portanto

de impossível isolamento. O autor sintetiza três implicações principais na compreensão dos processos humanos através dos estudos de González Rey:

- 1) Rompimento com a representação da psique associada a um conjunto de entidades individuais, estáticas e universais, de modo a desnaturalizá-la sem cair no extremo oposto, que seria uma sociologização da psique. Assim, os processos psíquicos são concebidos em sua dimensão singular, de modo a não poderem ser pensados de forma a priori.
- 2) Possibilidades de avançar em relação à concepção positivista-comportamental de que uma influência externa tem uma expressão psicológica linear, de modo a conceber que o impacto de um acontecimento sobre a psique é inseparável tanto da subjetividade social em que tal acontecimento ocorre, como dos recursos singulares que a pessoa possui para se relacionar com ele.
- 3) Rompimento com a fragmentação da psique em funções específicas de acordo com a atividade que se exerce, tais como memória, sexualidade e motivação. Os processos e formas de organização da subjetividade são semelhantes nessas diversas atividades humanas, viabilizando a articulação teórica de áreas das ciências humanas tradicionalmente separadas entre si. (Goulart, p. 2017, p. 45).

As implicações dos estudos através da Teoria da Subjetividade ressaltados por Goulart destacam a diversidade para a constituição da subjetividade humana. Essas implicações não são compactas e não se desenvolvem de maneira isolada. Os estudos da Teoria da Subjetividade nos auxiliam a criar ciência através dessas multiplicidades articuladas nas vivências, nas histórias e nas culturas dos participantes do movimento promovido pela Teoria seja em espaços de trabalho ou de pesquisa.

4.2 Categorias para trabalharmos a Subjetividade

Como explicado no item anterior, a perspectiva o tratamento do singular como um recurso legítimo para a produção científica e a ciência como produção subjetiva do pesquisador sobre o mundo (González Rey, 2017b) nos direcionou à Teoria da Subjetividade. Essa escolha veio no decorrer dos nossos estudos.

Ao pensarmos o processo laboral docente e seus meandros, a Teoria da Subjetividade nos trouxe uma perspectiva de aproximação com os participantes da pesquisa (professores de um Instituto Federal) na qual contemplaria respectivos caminhos de escolha profissional, pois nos é sabido que a licenciatura não fora a primeira escolha ao processo de profissionalização dos participantes.

Para continuidade, após nos aproximarmos das primeiras impressões teóricas, é necessário apresentar os conceitos básicos da Teoria. Esses conceitos são chaves para entendimento, sem os quais a proposta de conhecermos como acontecem as escolhas

profissionais dos docentes participantes de nossa pesquisa seria impossível ou, ao menos, indevida.

Desta forma temos, primeiramente, o entendimento da produção de Sentidos Subjetivos por González Rey:

Los sentidos subjetivos tienen un carácter histórico, en tanto son generadores de emociones y formas simbólicas que anticipan las acciones del sujeto a partir de su historia, pero, a su vez, están unidos inseparablemente a aquéllas, representando un momento procesual permanente asociado a la acción del sujeto, que define una tensión permanente con la organización histórica de sentidos desde la cual éste actúa. (2002, p. 113).

Fica claro em sua expressão que o autor designa que a produção de sentidos subjetivos acontece em um processo dialético em movimentos social e individual, sendo o sujeito implicado na processualidade de suas práticas, de suas reflexões. O processo de produção desses sentidos subjetivos acontece em momentos de contradição e confrontação num caráter gerador de construções mentais simbólicas.

Assim, o autor já qualificava a natureza de sentidos subjetivos como:

[...] una compleja combinación de emociones de procedências diversas, significados y símbolos. Esta integración se delimita em um espacio de la experiencia que atraviesa otros y, por su vez, es atravesado por ellos. [...] es una organización única de elementos diferentes que, al integrarse dentro de um espacio procesal permanente, adquiere una cualidad subjetiva única, que aparece em la combinación única de significados, emociones e imágenes que caracterizan de forma permanente los procesos de subjetivación, tanto em el ámbito social como individual. Em esta combinación única, los elementos constituyentes de la dimensión de sentido aparecen em nuevas e infinitas unidades cualitativas, apareciendo los sentidos de formas diferentes em el curso de los procesos de desarrollo de la subjetivade social e individual (González Rey, 2008, p. 19).

Para González Rey, o alcance da conceitualização dos sentidos subjetivos trouxe uma definição configuracional da personalidade; um sistema de configurações em desenvolvimento permanente que, sob determinadas condições – inclusive – pode promover interações e modificações constantes nessas configurações através da conversão (modificação) de sentidos subjetivos. Assim, os sentidos subjetivos não são expressões lineares, mas sim o resultado de uma rede de eventos e respectivas consequências laterais, que direciona uma nova definição qualitativa da organização da psique humana.

Esta organização é inseparável dos contextos culturais e sociais. Não é apenas intrapsíquico, apenas na mente individual, mas uma produção humana que penetra em

dimensões ocultas do social, da cultura, tornando-se uma “disciplina” de estudo não apenas da psicologia, mas das ciências sociais em geral.

A categoria de sentido subjetivo, mesmo tendo sua origem na categoria de sentido de Vygotsky, diferencia-se dela por enfatizar a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social. (González Rey, p. 175, 2007).

O entendimento do conceito (categoria) de sentido subjetivo representa uma importante unidade para entender as consequências da vida social sobre o homem, abrindo uma nova dimensão à compreensão de processos humanos. Rossato (2009) também apresenta sua interpretação afirmando que, como categoria central da Teoria da Subjetividade o sentido subjetivo “se afasta” da categoria de sentido pensada por Vigostki no ponto da relação imediata sentido-palavra, enfatizando o caráter gerador da psique na concepção de sentido. A autora apreende de seus estudos que nossa produção simbólico-emocional acontece numa relação com o mundo e não, simplesmente, uma “[...] interiorização de operações com objetos sensorialmente definidos [...]” (González Rey, 2007, p. 165 *apud* Rossato, 2009, p.83).

O que se faz necessário entender – para além do trabalho imprescindível de Vigotski – é o caráter ativo das formações psicológicas humanas; não é um internalizar de fora para dentro, mas nós construímos os sentidos do que vivenciamos. Tudo que nós internalizamos encontra em nossa psique formações já consolidadas constituindo novas relações, uma produção diferente.

Já Goulart (2017) nos auxilia afirmando que “[...] os sentidos subjetivos não estão necessariamente associados à emergência da palavra, como na definição de sentido de Vigotski (1987), mas sim a qualquer experiência significativa para a pessoa que o produz. [...]” (p. 53).

O autor ainda nos adverte que o fato da produção de sentidos subjetivos estar interligada a qualquer processo simbólico envolvido na emocionalidade humana, não implica na ausência de organização e protagonismo da nossa ordenação psíquica. Experimentamos e construímos sistemas e estruturas mentais através da história e cultura que nos cercam, que se expressam em complexas configurações que correspondem ao nosso sistema. Portanto, a produção de sentidos subjetivos gera tensões entre os sentidos

que já se encontram “consolidados” e sentidos que emergem no curso das ações concretas dos sujeitos (Goulart, 2017).

Para González Rey (2002), a linguagem é um dos elementos essenciais do processo de subjetivação humana. Nós configuramos nossas experiências que transcendem contextos históricos e culturais. Este processo é, indiscutivelmente, imaginário e criativo; daí temos a geração de novos sentidos subjetivos frente às novas condições de vida que podem remeter a novas formas de participação social que caracteriza o movimento infinito da cultura humana.

Nas condições apresentadas acima Goulart (2017) aponta que esta gênese não obedece a uma lógica causal, não podendo ser reprimida; opera como uma entidade invariável, em processualidade permanente provocando diversos deslocamentos na organização da nossa subjetividade.

O que precisamos compreender para nosso processo de leitura e produção teórica é que os sentidos subjetivos nunca aparecem significados pelas palavras; mais que isso, eles definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação. Não percebemos (no processo de pesquisa, trabalho ou de atendimento), diretamente, os sentidos subjetivos em conteúdos concretos, mas sim podemos levantar conjecturas sobre a multiplicidade das experiências humanas e como as constituições específicas dominam e caracterizam nossos posicionamentos perante nossas experiências vividas.

Para continuidade, trazemos uma discussão do que entendemos como configurações subjetivas. Primeiramente, apresentaremos as contribuições que nos oferecem Rossato (2009), Santos (2010) e Goulart (2017), quando compreendem sentidos subjetivos como uma unidade básica de internalização simbólica de experiências cotidianas que, em nossa psique, organizam nosso entendimento de mundo.

As configurações subjetivas são formas complexas de organização desses sentidos subjetivos; elas organizam essas formas em sistemas que auxiliam na complexa constituição de nossas subjetividades. O que precisamos apreender inicialmente é o caráter plástico, dinâmico e dialético das configurações subjetivas, ao passo que os sentidos subjetivos são produzidos em processos de subjetivação (individual e social) de forma que a estrutura em si não é engessada. Assim, essas formações psicológicas complexas caracterizam formas estáveis de organização mental individual; como o sistema funciona em permanente articulação, ao mesmo tempo que as configurações subjetivas “organizam” os sentidos subjetivos, também são produtoras de sentidos subjetivos Rossato (2009), Santos (2010) e Goulart (2017).

Ao percebemos as probabilidades de interações na vida do indivíduo, entendemos que cada sentimento, atividade, experiência nova que intenciona a produção de sentidos subjetivos, o sistema configuracional, quando os internaliza, as recebe e as organiza num constante movimento trazendo novos elementos para a organização da nossa subjetividade, e nesse empreendimento constituímos nossa personalidade.

[...] las configuraciones subjetivas participan de la producción de sentido del sujeto asociada a las formas más relevantes de su actividad y de sus sistemas de relaciones dentro del contexto cultural em que vive. Al definir que las configuraciones subjetivas participan de todo proceso de producción, pero no como determinantes de ella, pues el contexto que tiene sentido para el/ella, son vías de producción de sentido que caracteriza toda actividad humana (González Rey, 2008, p.22).

Observamos González Rey reafirmar a dinamicidade e a função do sentido no trabalho da formação da nossa psique e conseqüentemente, defender que temos em nossa formação sentidos dominantes que, no processo da experiência, tendem a rupturas nas organizações configuracionais trazendo novas possibilidades de entendimento de experiências:

Las configuraciones subjetivas representan formaciones estables generadoras de sentido, sentidos variables dependiendo del propio comportamiento de la personalidad como sistema, dentro de la cual una configuración puede tener diferentes momentos de integración dentro de otras, así como en dependencia del contexto y condiciones dentro de las que tiene lugar la acción del sujeto. (González Rey, 2002, p. 225).

Ainda, González Rey aponta

[...] la personalidad no es una estructura de contenidos universales, sino una organización de sentidos, y es por esto que la unidad esencial que asumimos para su desarrollo teórico son las configuraciones, que representan núcleos de sentido con cierta estabilidad que se organizan alrededor de otros núcleos de sentido más estables, que serían las tenencias orientadoras de la personalidad [...] (González Rey, 2002, p. 231).

González Rey (2002) nos propõe em sua teorização a quebra com um movimento histórico que encarava o desenvolvimento da personalidade humana num caminho linear. Um binômio que seria construído de dentro para fora ou de fora para dentro; ora como respostas fisiológicas, ora como respostas às condições sociais as quais a pessoa é exposta. Sem considerar que as construções mentais são geradoras e, simultaneamente, conseqüências das interações que se constroem e se modificam ao decorrer das

experiências e das emoções geradas à exposição de experiências e nas respostas às experiências.

O que o autor nos apresenta é que todos os fenômenos concretos (sociais) estão, simultaneamente, no percurso e na travessia dos sistemas mentais, e que essa colisão ou interação constroem qualidades subjetivas (sentidos e configurações) novas e inesperadas.

As emoções participam ativamente dessa perspectiva de construção mental. Elas são as sínteses – algumas vezes inconscientemente – das configurações subjetivas, das respostas e posicionamentos do sujeito frente às experiências. Assim, o sujeito não é apenas uma resposta a um contexto imediato; tal proposição remonta a um sujeito, nas palavras de González Rey, “emocionalmente vazio”. (González Rey, 2002).

E é nessa construção própria humana que podemos explicar o caráter ativo e transformador da subjetividade. Ainda, função do desenvolvimento humano para González Rey é explicada nas seguintes palavras:

[...] una de las funciones esenciales del sujeto es la creación de nuevas realidades a través de su pensamiento, siendo la materia prima de este proceso la riqueza de su configuración subjetiva, la construcción incesante de modelos para expresar una realidad que tiene como fondos las emociones de sus experiencias más íntimas a lo largo de su historia, las que aparecen configuradas subjetivamente en su personalidad [...] (González Rey, 2002, p. 163).

As configurações subjetivas representam formações psíquicas em constante movimento e desenvolvimento, nas diferentes práticas sociais. Para conhecermos esses núcleos, precisamos conhecer a trajetória individual e social dos sujeitos. Cada configuração pode ser associada a diferentes espaços da vida. A própria natureza da subjetividade, quando investigada, nos traz diferentes informações simultâneas procedentes de diferentes sistemas de construções subjetivas – sociais e individuais.

Seguindo aos trabalhos, González Rey e Mitjans Martínez (2017) nos explicam que, como profissionais – nas palavras do autor a Teoria da Subjetividade se constrói dentro dos espaços acadêmicos, mas sobretudo ao processo laboral –, precisamos construir os artefatos de configurações e sentidos subjetivos ao discurso do sujeito, entendendo essas reproduções com perspectivas ativas.

Compreender e construir as configurações não é um processo individual, mas um processo teórico que integra informações distintas sobre as quais passado e futuro se

organizam numa unidade em desenvolvimento na temporalidade em processos imaginários e criativos que podem ser resultantes de cronologias diferenciadas.

Essas reproduções podem ser encaradas como momentos de auto-organização que emergem em um fluxo tão intenso quanto caótico. Os sentidos subjetivos da emocionalidade das tramas consolidadas no curso das experiências conforme se constituem à característica: “[...] A configuração como processo construtivo é personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular, o que nos permite explicar a própria natureza contraditória, irregular e diferenciada que o processo de construção do conhecimento tem [...]” (González Rey, 1997, p. 79 *Apud* Gonzálz Rey, 2017, p. 124).

As configurações subjetivas emergem em convergência com as experiências de vida. Assim, não são totalidades, passíveis de movimentos e mudanças. Porém, não somos “vítimas” da subjetividade, o sujeito é parte essencial na mudança das próprias configurações. (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

Prosseguindo com o processo de categorização de conceitos e buscando um exercício de integração entre estudos, González Rey nos acrescenta a Subjetividade Social que emerge nas ações do sujeito integrando a subjetividade social na produção simbólica da cultura nos espaços existenciais das experiências (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

Para o autor, a necessidade dessa categorização veio ao ano de 1991, com o desejo de pensar a construção de uma teoria da subjetividade com base na perspectiva histórico-cultural (González Rey, 2002). Ainda no processo de pensar a subjetividade como um sistema complexo que se produz de forma simultânea nos planos individual e social, que adquire sentido e significado à construção histórica e emocional do sujeito, os processos sociais deixam de ser considerados externos para serem pensados como uma parte determinante do sujeito em nível individual.

La acción del individuo dentro de un contexto social no deja una marca inmediata en ese contexto, sino que es correspondida por innumerables reacciones de los otros integrantes del espacio social a través de las cuáles se preservan los procesos de subjetivación característicos de cada espacio social, en cuyo interior se generan zonas de tensión que pueden actuar tanto como puntos de crecimiento social e individual o bien de represión y constreñimiento del desarrollo. Al hablar de subjetividad social no definimos una entidad portadora de características universales estáticas, algo dado de una vez y para siempre, sino que definimos el complejo sistema de la configuración subjetiva de los espacios de la vida social que, en su expresión, se articulan estrechamente entre sí y establecen configuraciones subjetivas complejas en la organización social. (2002, p. 179).

Sem dúvida, ao constituir sua vida social o sujeito traz a sua integração sua forma de socialização, peculiaridades individuais que, invariavelmente, constituem-se em elementos na organização do desenvolvimento pessoal e dos espaços que frequenta. E as formas de subjetivação integram-se às formas dominantes da subjetividade social. Assim, a subjetividade individual atravessa diferentes contextos sociais de subjetivação; se constitui dentro destes, e atua como elemento diferenciado de subjetivação.

Esse processo converte-se em fator de tensão e ruptura conducente ao processo de subjetividade social como um todo em diferentes espaços. O que precisamos entender é que o processo de subjetivação individual (sentidos subjetivos e configurações) está articulado aos sistemas de relações sociais e interpessoais: geram consequências diferentes, tensões recíprocas, sustentam cenários e espaços sociais que perpetuam relações ao processo de cultura e história da sociedade.

Entretanto, não é a reprodução desses processos que caracteriza a sociedade; a subjetividade social caracteriza sentidos subjetivos que constituem os tecidos sociais que articulam zonas simbólicas que atuam nos espaços sociais. Esses processos se materializam em costumes, ambientes, representações, crenças, códigos formais e informações que circulam espaços sociais nos quais os sujeitos atuam. (González Rey, 2002).

A emergência da categoria subjetividade social tem permitido o estudo de como a personalidade se constitui como entidade gerada num processo social, e como esse processo participa de constituição. Como se articula em diferentes espaços e tempos, como integra processos psicológicos, como gera novas zonas de visibilidade para investigação da área das ciências humanas.

Aqui podemos traçar um ponto de alinhamento entre estudos quando González Rey (González Rey; Mitjans Martínez, 2017) afirma que uma das formas da expressão da subjetividade social está na base da percepção e da legitimidade de processos institucionais dominantes, é o que chamamos de ideologia (discutido no capítulo anterior). Ela expressa o movimento dos atores da construção social que se fundamentam em propriedades míticas que se expressam em crenças de intenso cunho afetivo. “[...] A ideologia expressa a presença do subjetivo nas Ciências Sociais.” (p. 58). Ela marca presença como funcionamento social, mas não como definição teórica.

A ideologia permite a integração social ao redor de um culto ou mito com vistas a um projeto social; e só acontece por mediação da coletividade. E deste processo participam aparatos do Estado citados por Althusser em seus trabalhos. Na medida que

os processos se institucionalizam, as percepções e constituições individuais perdem espaço de constituição simbólica para elementos simplificados e esquemáticos formulados para aumentar a eficácia de uma ideia orientada ao compromisso do indivíduo com o social, porém partindo de um conjunto de ideias com forte conteúdo mítico que se tornam opiniões coletivas, que exigem pouco rigor de pensamento para aumentar o alcance de pessoas e eficácia de juízo. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017):

Os projetos que explicitamente se apoiam em ideologias são ainda mais invasivos e repressivos sobre a individualidade, intencionam negá-la em prol de objetivos sociais utópicos que não se concretizam, mas que têm um grande valor para as pessoas que deles fazem parte, configurando-se de múltiplas formas na subjetividade individual de seus autores. (p. 59).

Essa condição de sociabilidade demarca nossas representações sociais de instituições, juridicidade, idatismo, religião, raça, gênero, saúde, estética, entre outros. Essas premissas permeiam nossos sistemas de constituição de subjetividades de maneira diferenciada ao acordo que somos expostos a elementos culturais e históricos.

Da mesma forma, González Rey nos remete a Kosik (2011) quando o teórico aponta para que, a partir da necessidade de aprofundamento e de novos instrumentos para produzirmos informações sobre a constituição subjetiva dos indivíduos, necessitamos a “implementação de giros” no curso dos trabalhos. O empírico não é o concreto que possamos identificar de forma imediata. Na construção do nosso sistema de relações, e expressões do discurso e construção teórica – o que Kosik condiciona com *Detour* – produzimos um sistema vivo de relações e emergências de novos processos teóricos existentes entre indivíduos e sujeitos que constroem métodos de comunicação.

Neste ponto, pausamos a discussão entre categorias para seguirmos às construções das informações pertinentes ao nosso projeto de pesquisa junto aos integrantes da instituição educacional proposta no projeto de pesquisa inicial.

5. PROCESSOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Nesse capítulo abordaremos a estruturação da nossa metodologia consolidada na Teoria da Subjetividade, bem como os processos de orientação dos caminhos metodológicos até a escrita do relatório final da pesquisa. Aqui, chegamos ao momento de pensar as contribuições necessárias para a construção de informações junto aos participantes. Antes dessas construções, mostraremos algumas particularidades necessárias para consolidação do nosso projeto de pesquisa e a caminhada para os primeiros encontros com os participantes.

Durante o primeiro ano de doutoramento, após as disciplinas iniciais e obrigatórias, foi necessário organizar e apresentar a versão final (processo de orientações) do Projeto de Pesquisa ao Programa de Pós-Graduação e ao Comitê de Ética em Pesquisa – através da Plataforma Brasil. Também, antes da submissão à Plataforma, o projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética do Instituto Federal participante da pesquisa.

Ademais, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) (Apêndice A) foi idealizado no âmbito do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GPDHEEsp/UFMS). Para escrita do Termo e dos instrumentos iniciais para construção de informações foram necessárias algumas reuniões virtuais (via *Google Meet*) e sessões de conversa sobre o processo de composição de instrumentos e aproximação tanto institucional quanto para com participantes.

Também, foram debatidas quais seriam as possibilidades de construções de diálogos entre participantes, devido à incerteza do processo pandêmico à época (segundo semestre de 2021), igualmente, se seria necessário apresentar na documentação a organização de encontros virtuais para realização de diálogos e encontro de informações; como as interações ou encontros seriam registrados, entre outros aspectos. Desta forma, a documentação para apresentação da pesquisa e metodologia de pesquisa foi construída em cooperação com os trabalhos de Cabral (2022) e mediada pelo GPDHEEsp/UFMS.

Ainda após a aprovação, os instrumentos para construção de informações foram reorganizados para melhor diálogo com os possíveis participantes da pesquisa. Assim, iniciamos nosso trajeto de pesquisa junto aos docentes participantes da pesquisa.

5.1 Epistemologia Qualitativa

Ao estudar a teoria de Vigotski, González Rey (2013) tece os primeiros tratados da Teoria da Subjetividade, sobretudo da epistemologia qualitativa que orienta seus preceitos. Através de seus estudos sobre o pensamento de Vigotski, o autor afirma que “O livro História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores representa um novo momento em sua obra, no qual ele desenvolve a fundo o núcleo central daquilo que tem sido definido como sua teoria histórico-cultural sobre a psique. [...]” (González Rey, 2017, p. 64). Mais adiante, González Rey aponta uma particularidade dos estudos de Vigotski que podemos interpretar como um dos pontos de ignição para perspectiva da Teoria da Subjetividade:

O autor continua com uma representação da psique como estrutura em desenvolvimento, centrado na possibilidade de explicar os complexos processos e formas de organização da vida psíquica, bem como os aspectos qualitativos que caracterizam o funcionamento psíquico humano; no entanto, sua nova construção teórica leva-o a uma ênfase nas funções cognitivas. De fato, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores considera essas funções como operações que se desenvolvem de forma qualitativamente diferenciada dentro dos limites do conhecimento e da ação, sem integrar as emoções, nem os processos de fantasia e da imaginação (González Rey, 2013, p. 65).

Ao introduzir a construção epistemológica que abarca a Teoria da Subjetividade, González Rey traz à luz o estudo da singularidade humana através de condicionantes de uma realidade complexa e dinâmica. Todas essas particularidades nos oferecem uma pluralidade infinita de caminhos ao estudo da psique humana; trazendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores à interação com processos de cultura, história, sociabilidade, emoções e criatividade. Este é o arcabouço epistemológico da pesquisa qualitativa:

Nossa proposta da Epistemologia Qualitativa foi introduzida com o objetivo de acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da psicologia, pois, de modo geral as referências epistemológicas alternativas ao positivismo se limitavam a um nível de princípios muito gerais, sem se articularem essencialmente às necessidades dos diferentes momentos para se legitimar diante dos critérios dominantes do positivismo (González Rey, 2017a, p. 4).

Ao nosso processo de construção da informação, é através dessa epistemologia que conseguimos obter interpretações que se organizam no tempo e na pluralidade das

vivências, trazendo nos discursos possibilidades de expressões da subjetividade humana (González Rey, 2017a).

Tal expressão só pode ser interpretada quando os participantes da pesquisa se engajam emocionalmente com a situação vivida, com a particularidade da pesquisa. É nesse engajamento que se reconstróem reflexões, memórias, processos criativos; e é nesse ponto qualitativo de participação que nós construímos indicadores que nos acompanharão no processo de construção do saber, da construção das nossas hipóteses teóricas:

[...] na análise epistemológica da pesquisa nas ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação, não podemos desconhecer a importância da cultura, da linguagem, de uma estrutura de pensamento e de um conjunto de valores que se relacionam de forma dinâmica, dialética e contraditória entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, impedindo que possa haver essa separação tão radical. Esse giro epistemológico, por sua vez, obriga a considerar o pesquisador como parte da experiência; os pesquisados deixam de serem objetos estáticos e a realidade complexa passa a ser o ponto de partida para a construção do conhecimento [...] (Rossato; Martins; Mitjás Martínez, 2104, p. 37).

Rossato, Martins e Mitjás Martínez (2014) ainda apontam que o processo de pesquisa se concentra na dialogicidade, no qual reconhecemos a importância da linguagem, considerando o caráter dialético-crítico necessário ao avanço de um conhecimento específico, produzido através das relações humanas. A psique nos é apresentada por uma visão cultural-histórica. Não é apenas um reflexo da realidade ou um condicionante físico-químico hereditário: “[...] a cultura originaria novas formas de comportamento e de subjetivação que expressariam o caráter gerador da psique” (p. 38).

Na continuidade de nosso embasamento teórico, a Teoria da Subjetividade nos traz mais aportes aos quais nos debruçamos para a consolidação dos momentos de colaborações dos docentes participantes dessa pesquisa.

Compreendendo o caráter de constante produção teórica como perspectiva nos trabalhos de González Rey, o teórico desenvolveu concepções que constituem a Teoria da Subjetividade que se articulam em três princípios que orientam a Epistemologia Qualitativa; princípios que nos sugerem “[...] uma nova forma de compreender os ambíguos, relativos e contraditórios fenômenos humanos que nesta perspectiva não são possíveis de serem alcançados pela simples aplicação de instrumentos objetivos ou por um sistema de perguntas e respostas” (Gonçalves, 2020, p.70).

Ao decorrer dos processos, essa forma se materializa numa busca de informações que não são categorizadas à priori; que se sustentam pela unidade teórico-dialógica que

elabora caminhos e questões que favorecerão a emergência da expressão subjetiva ao longo do processo de construção das informações.

Desta forma, através da participação de docentes, no caso da nossa pesquisa, conhecemos realidades dinâmicas, processuais e relevantes ao considerarmos a expressão das pessoas envolvidas no processo de construção das informações. Assim, Gonzalez Rey (2017a) nos apresenta os três princípios orientadores da Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico e a pesquisa como processo de comunicação dialógica. O que González Rey nos oferece é “[...] o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. [...]” (Oliveira, 2014, p. 78).

No caráter construtivo-interpretativo do conhecimento entendemos que o processo de produção teórica do pesquisador se funda na interpretação de informações, elaboração de indicadores e construção de hipóteses que se articulam produzindo modelos teóricos sobre o tema pesquisado (González Rey, 2017a; Egler, 2022).

O conhecimento não nos é “mostrado” através da “aplicação direta” dos instrumentos, mas os instrumentos quando analisados nos proporcionam interpretações que o pesquisador legitima gerando novas zonas de inteligibilidade. O conhecimento é fruto da construção interpretativa do pesquisador. Esse é o desafio epistemológico metodológico da Teoria (Gonçalves, 2020).

O processo de interpretação faz parte do processo empírico, novos elementos trazem inteligibilidade à representação teórica, construímos modelos compreensivos, rompendo com a percepção de que a produção teórica não se atrela ao momento empírico, pois é nesse contínuo que a teoria é produzida (Oliveira, 2014).

A legitimação do singular como instância de produção de conhecimento é o segundo princípio apresentado. Nesse princípio temos o conhecimento advindo do processo construtivo-interpretativo reconhecido de maneira singular e legítima na construção do modelo teórico desenvolvido pelo pesquisador. O conhecimento gerado é uma categoria epistemológica; tem significado na construção do pesquisador dentro dos processos históricos e culturais da sociedade (Egler, 2022; Gonçalves, 2020).

Essa “legitimação” abre caminho para uma nova compreensão entre os modelos teóricos consolidados ao longo das décadas; o “singular” apreende sua conotação teórica

a partir da compreensão que ele nos amplia e aprofunda fenômenos da realidade estudada. Para Oliveira (2014), o segundo princípio:

[...] diz respeito às relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisado. O estabelecimento dessa relação permite a abertura de uma via comunicacional em que fluam informações qualitativamente diferentes em relação às experiências, manifestações e expressão simbólica, vias importantes para estudar a subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa [...] (p. 79 e 80).

Para a autora, essas relações nos são apresentadas em momentos informais no processo de dialogicidade da pesquisa, e são essenciais para o processo de produção do conhecimento. E nas palavras de González Rey e Mitjans Martínez (2017) “[...] a legitimação da produção do conhecimento nunca é um fato populacional, é sempre um processo teórico-metodológico [...]” (p. 104).

O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa nos apresenta ao caráter dialógico do processo de produção do conhecimento científico. Através desse princípio temos a consolidação de uma perspectiva humana construtiva teórica e científica nos trabalhos de González Rey.

Através desse princípio verificamos os processos de diálogos como favorecedores na produção do conhecimento. É quando, dentro da pesquisa, vivenciamos processos emergentes de aspectos contraditórios, íntimos, originais, singulares na relação entre pesquisadores e participantes.

Ao pensar os trabalhos de González Rey e Mitjans Martínez, Egler (2022) interpreta que

Considera-se assim, que as produções dos participantes, no espaço comunicativo e dialógico que caracteriza a pesquisa, compõem um complexo tecido informacional e são material privilegiado para a produção de conhecimento. (González Rey, 2010; González Rey, Mitjans Martínez, 2016; 2017). De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2019), o processo construtivo interpretativo avança através do processo de aprofundamento progressivo no diálogo, o que envolve o pesquisador em provocar os participantes a uma relação autêntica, reflexiva e crítica (Egler, 2022, p. 58).

González Rey ainda salienta que,

Ao longo da pesquisa, as hipóteses teóricas vão se organizando de forma inter-relacionada e em processo de desenvolvimento como produção de saber. Esses processos são compreendidos como modelos teóricos, definidos “como geradores de inteligibilidade e não como verdades últimas, o que tem profundas implicações éticas, legais e profissionais”. (González Rey, 2011, p. 35).

O terceiro princípio transpõe as barreiras dos modelos tradicionais de pesquisa, reconhece o diálogo, para além dos instrumentos estáticos e inflexíveis, como recurso metodológico como via de produção de conhecimento. Da mesma forma que favorece a emergência da subjetividade e a produção de sentidos subjetivos que agregam valor científico à legitimidade teórica.

Após a explanação dos princípios epistemológicos, e antes da continuidade dos artefatos teóricos da Teoria da Subjetividade – juntamente aos docentes participantes –, apresentaremos informações sobre o Instituto Federal participante da pesquisa.

5.2 Local da pesquisa

O Instituto Federal, lócus da pesquisa foi criado no contexto da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº11.892/08). Mais precisamente, Escolas Agrotécnicas Federais foram criadas a partir da sanção da Lei nº 11.534/07 (Brasil, 2007); sendo em 2009 o início da expansão para demais *campi* dentro da unidade estadual.

Atualmente, o Instituto conta com cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação – *lato e stricto sensu* –, educação à distância e cursos de qualificação profissional.

Na leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto, o processo de criação de cursos é pautado em numa análise que avalia as particularidades socioeconômicas do estado e as “[...] demandas emergentes dos setores produtivos, sociais e culturais, tanto em âmbito local quanto regional [...]”, entendendo essa proposição como “[...] alinhada com as necessidades e potencialidades específicas de cada contexto [...]” (Campo Grande, 2024, p. 20).

Mantendo a concepção de verticalização do ensino como proposta a Lei nº 11.892/08, que versa sobre a integração de cursos de diferentes níveis de ensino construídos numa trajetória formativa contínua, os cursos de níveis médio e superior são alinhados sob os mesmos eixos tecnológicos (Brasil, 2022). Dentro da organização institucional, a finalidade corresponde à preparação de estudantes para desafios e oportunidades do mundo profissional contemporâneo (Campo Grande, 2024).

Para corresponder a uma proposta inovadora educacional, tal como a lei dos IFs promulga, o Instituto alicerça sua orientação pedagógica através dos seguintes princípios:

[...] educação humana integral (geral, ética, estética, física, técnica e tecnológica); o trabalho como princípio educativo (trabalho como princípio fundante da humanidade); a pesquisa como princípio pedagógico (vinculação entre teoria e prática como processo dialético e infinito do conhecimento), e a indissociabilidade entre todas as dimensões do conhecimento (ensino, pesquisa e extensão). [...] (Campo Grande, 2024, p. 82).

Da mesma forma, observamos uma educação pautada no âmbito das relações sócio-histórica-culturais; buscando fundamentos científicos-tecnológicos do processo de produção; numa proposição de formação crítica, reflexiva, com valores éticos, estéticos e humanistas. “[...], dotados de competência técnico-científica, e que por meio de seu protagonismo são capazes de modificar a realidade na qual estão inseridos, num movimento contínuo de formação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária [...]” (p. 82). Desta forma, temos uma

[...] educação concebida no sentido freiriano, em que o estudante pode ser agente de transformação do mundo [...] a partir da compreensão da realidade que o cerca, consegue agir criticamente e por meio do diálogo, do respeito à cultura e história de vida, modificar a realidade. [...] (Campo Grande, 2024, p. 82).

Sob a política de ensino temos a oferta de uma educação profissional técnica de nível médio, gerida prioritariamente em cursos integrados, incluindo a Educação Profissional Articulada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ensino superior, programas especiais de formação pedagógica, pensando a formação de professores, entre outras áreas, na Educação Profissional e Tecnológica (Campo Grande, 2024).

Da mesma forma, integrando sua organização político pedagógica através de princípios filosóficos e teóricos-metodológicos a instituição, por via do seu Plano Institucional, acredita que educar é um ato político, carregado de intencionalidade; tal ação torna-se uma prática social constituindo seres históricos capazes de transformar realidade e ao mesmo tempo transformarem-se. Tal perspectiva abrange uma relação ética, pensando um ensino contextualizado, valorizando conhecimentos construídos em sociedade através das relações sociais do trabalho, com metodologias pautadas na perspectiva da práxis (Campo Grande, 2024).

Também, atendendo configurações legislativas (Brasil, 2016), cada processo seletivo institui, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental ou Ensino Médio em escolas públicas, observando projeções dos editais de seleção. Acompanhando este percentual temos a redistribuição 50% de vagas para atender: estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,0 salário-mínimo per capita; estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e estudantes com deficiência.

Desta forma, temos uma demanda de atendimento maior no Ensino Médio – como projetado nas análises das sinopses das matrículas – que iremos verificar também nas palavras dos docentes participantes da pesquisa.

A escolha de um Instituto Federal, para além da sua configuração atual com seus fundamentos filosóficos, nos ofereceu espaços que chamam a atenção para a nossa pesquisa por se referirem a diversas modalidades e níveis de ensino e a presença de profissionais de formações variadas ocupando cargos nas áreas de docência, de gestão, pesquisa e extensão. Todo este movimento acompanha ao processo de pesquisa, abarcando escolhas de leituras, de instrumentos metodológicos e chegando a construção do cenário de pesquisa, pois esse processo é primordial ao estabelecimento de relação dialógica de pesquisadores e participantes da pesquisa.

5.3 Cenário Social de pesquisa

Após aprovação de projeto de pesquisa e permissão para contato com docentes, percorremos o processo de construção do cenário social de pesquisa. Como o espaço institucional já era familiar à pesquisadora, o primeiro encaminhamento foi encontrar os docentes já selecionados previamente, apresentar a pesquisa e solicitar a participação de maneira informal. Os convites aconteceram nos corredores, quadras e salas de trabalho dos docentes, e a abordagem aconteceu em contato direto com cada professor. Todos docentes solicitados aceitaram participar.

Todas as entrevistas aconteceram dentro da instituição nos horários de intervalos da carga horária de serviço dos docentes, procedendo assim, assinatura dos TCLEs.

Pelo nosso entendimento de conceito de cenário de pesquisa buscamos espaços que favorecessem fluidez nas conversas, promovendo a emergência de significados, lembranças e experiências pessoais e profissionais nas diferentes trajetórias dos participantes.

O objetivo da construção do cenário social da pesquisa é possibilitar que os participantes se constituam sujeitos no processo de investigação. Construir o cenário social da pesquisa seria como construir um cenário teatral com luzes, cores, mobílias, texturas, onde seja possível estabelecer uma relação comunicacional entre atores e expectadores: um espaço de comunicação e diálogo. (Rossato; Martins; Mitjás Martínez, 2104, p. 41).

Quando Rossato, Martins e Mitjás Martínez (2014) apontaram que o cenário social da pesquisa é um convite ao protagonismo dos participantes no qual todos podem expor sentimentos, memórias, expectativas e frustrações; a confiança estabelecida naquele espaço/tempo constituiu em um momento singular ao alcance do objetivo da nossa pesquisa; ao nosso desejo de conhecer os professores.

Assim, os diálogos, em seus diferentes momentos, foram realizados dentro da Instituição – em horário previamente agendado com cada participante – nos locais: sala de atendimento individual, sala de convívio dos servidores, sala de reuniões e na sala de atendimento de alguns dos gestores. Tirando a sala de atendimento dos gestores, todos os diálogos foram reservados apenas aos participantes da pesquisa.

Para além dos diversos tempos de diálogos construídos ao longo do ano de 2022, compreendemos como Egler (2022) apreendeu o cenário social de pesquisa a um processo contínuo que transcende tensionamentos entre os diferentes participantes e respectivas atribuições e funções. Observamos como o cenário de pesquisa se constrói no processo de pertencimento à comunidade escolar e como cada participante relata seu processo de enfrentamento perante à diversidade de desafios pessoais e profissionais experienciados nas rotinas de trabalho tanto individual quanto em diferentes nichos de atuação dentro de uma mesma instituição de ensino.

E, como nos explica González Rey e Mitjás Martínez (2017) foi na construção do cenário social que testemunhamos a motivação dos participantes quanto ao interesse e compromisso à participação da pesquisa; resultando em diálogos participativos e criativos, sobretudo, por parte dos docentes.

Assim como Rossato; Martins; Mitjás Martínez, (2014) nos ensinam, ao processo de construção do cenário social da pesquisa, convidamos os participantes para “subirem ao palco e tornarem-se protagonistas” (p. 56). Essa construção destaca aos atores da pesquisa: “[...] a importância da cultura, da linguagem, de uma estrutura de pensamento e de um conjunto de valores que se relacionam de forma dinâmica, dialética e contraditória entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados, impedindo que possa

haver essa separação tão radical [...]” (p. 37); funcionando como o eixo articulador dos princípios da Epistemologia Qualitativa, garantindo a base para a realização de uma proposta singular de produção teórica entre pesquisador e pesquisado.

Neste contínuo, consolidamos as etapas iniciais desta pesquisa para, posteriormente, apresentarmos as propostas de instrumentos para construção de informações junto aos docentes do Instituto participante.

5.4 Instrumentos atrelados ao objetivo, teoria e aos participantes

A nossa pesquisa percorreu um caminho no qual buscamos momentos individuais com cada docente participante. Apesar de alguns diálogos acontecerem em espaços públicos de convivência, os mesmos aconteceram em momentos individuais com os docentes; participando de cada encontro docente e pesquisadora.

A construção dos instrumentos de pesquisa, além do processo de construção em grupo como já salientado, buscou a representar o início da aproximação entre sujeitos produtores de conhecimento (pesquisadora e docentes) na construção de expressões livres e abertas. Buscando orientar-se pelo sistema de inteligibilidade de González Rey (2017a), entendemos que “[...]A conversação é um sistema que nos informa as características e o estado dos que nele estão envolvidos, e esta informação é a que nos indica os limites dentro dos quais nos moveremos. [...]” (p.49).

Assim, alguns instrumentos foram confeccionados e utilizados no decorrer da pesquisa, pretendendo valorizar informações essenciais que constituíssem não apenas opiniões, mas condição de vida e trabalho e como essas condições refletem nas escolhas de organização didática dos professores. Da mesma forma, buscamos atrelar instrumentos aos objetivos da pesquisa, a escolha do cenário social de pesquisa e, tão importante, ao projeto de pesquisa.

Para González Rey os instrumentos são gerados de acordo com o contexto da pesquisa. O nosso contexto se caracterizou com propriedades dialógicas, num processo de aproximação de perspectivas mais amplas – decisão pela profissão docência, por exemplo – para mais específicas – conhecimentos acerca da inclusão de estudantes com deficiência, por exemplo. Ao decorrer desse processo de construção de informações, compreendemos que os sistemas de conversações utilizados nos diversos momentos delimitaram o espaço de pesquisa; da mesma forma expressaram a qualidade da relação construída entre os participantes da pesquisa (González Rey, 2017a).

Para a construção do nosso primeiro prospecto de diálogo realizado com vinte e três professores de áreas técnicas seguimos algumas diretrizes apontadas por González Rey (2017a), entre elas: perguntas abertas e orientadas para facilitar uma expressão ampla das pessoas; perguntas que permitissem representações abrangentes dos assuntos debatidos; número de perguntas relativamente pequeno, perguntas que não conduzissem a resultados concretos, mas que nos conduzissem a perspectivas mais amplas que nos fossem apresentadas, e diálogos iniciados apenas após o desenvolvimento de um clima facilitador para a interação das pessoas envolvidas na pesquisa.

Assim tivemos a constituição da Entrevista Semiestruturada (Apêndice B). Com base nas perspectivas indagadas buscávamos informações iniciais a escolha à participação de um concurso, experiências docentes e com estudantes com deficiência e conhecimentos sobre a Educação Especial e o local de trabalho de cada docente. Novamente salientamos que tal instrumento foi formulado entre os trabalhos do GPDHEEsp, com o apoio dos trabalhos de Cabral (2022); de tal forma buscamos orientar nosso instrumento aos objetivos específicos da pesquisa.

Quadro 30 – Primeiro instrumento de pesquisa e objetivos específicos

Objetivo geral	Objetivo específico	Entrevista semiestruturada
Compreender como se desenvolvem as configurações subjetivas para o cargo de docência na Educação Profissional e Tecnológica em profissionais bacharéis que ocupam a função de coordenação em áreas de ensino pesquisa e extensão e atuam com estudantes com deficiência	1. Compreender como acontece a escolha para a participação de concurso à carreira docente	1. Quais foram os motivos que o levaram a prestar o concurso público para o cargo de docente no Instituto Federal. Como foi a sua escolha pelo campus de Corumbá.
		2. Você teve experiência como docente antes de ingressar ao Instituto Federal?
	2. Identificar como são construídos os espaços de formação continuada dentro da instituição	7. Você realiza cursos de formação continuada para o aperfeiçoamento da docência. (qual frequência). Já realizou de cursos no campo da Educação Especial. (quais, quando, que modalidade)
	3. Conhecer o processo de integração ao grupo de coordenadores da instituição/campus	

	4. Identificar percepções culturais e históricas destes profissionais sobre o direito à educação para estudantes com deficiência	3. Você já teve experiência de ser professor de estudantes com deficiência. (em caso afirmativo, como organizou o trabalho pedagógico, considerando a presença desses estudantes em sua sala de aula).
		4. Atualmente, você tem estudantes com deficiência em sua sala de aula.
		5. Como está organizando o trabalho pedagógico, considerando a presença desses estudantes em sua sala de aula. (houve a necessidade de dispor de horários extras para trabalhar com esse estudante).
	5. Identificar como a dupla jornada de atribuições (docência e coordenação) interfere na organização didática e no atendimento para estudantes com deficiência	6. Enquanto docente do Instituto Federal quais são os desafios enfrentados.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esse primeiro instrumento não contemplou o terceiro objetivo específico, pois tal objetivo surgiu, justamente, após as primeiras transcrições, análises e interpretações das entrevistas realizadas.

Logo após a entrevista semiestruturada oferecemos aos participantes o instrumento Complemento de Frases (Apêndice C). Um instrumento que nos foi apresentado como conector e divisor entre os diferentes momentos da pesquisa articulando as informações contempladas nas interpretações sobre a entrevista e algumas indagações que não nos eram possíveis respostas nos primeiros encontros com os docentes.

Nas palavras de González Rey tal instrumento auxiliou “[...] a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas” (González Rey, 2017a, p. 57). Nos orientando nas possibilidades de interpretações e emergência de sentidos subjetivos dos participantes, o Complemento teve quarenta e oito indutores que se guiaram entre particularidades e sutilezas da rotina de trabalho e escolhas particulares dos participantes.

Egler (2022) explica que o Complemento consiste em indutores curtos e incompletos, apresentados em sequência para serem complementados (completados) pelo participante. Nosso instrumento foi formulado entre os trabalhos do GPDHEEsp, com o

apoio de Cabral (2022). A constituição do Complemento não esteve atrelada diretamente aos objetivos da pesquisa, mas sim, a conhecer e pensar possibilidades de constituição cultural e histórica de cada docente participante da pesquisa; bem como os próximos encontros para estabelecimento de diálogo contínuo.

O entendimento de Sistemas Conversacionais (Apêndice D) como instrumento se apresentou como necessário às particularidades de cinco participantes (dentro do quantitativo de vinte e três docentes) que, para além das características necessárias à participação da pesquisa, também exerciam a função de coordenadores de diferentes áreas de ensino, pesquisa e extensão dentro do *campus* atuante. Essa particularidade atravessava completamente todas as condições e decisões dentro das respectivas dinâmicas de trabalho. Tal percepção ofereceu um determinado direcionamento à pesquisa, resultando no posterior refinamento de objetivos e título da nossa pesquisa.

O apoio que nos foi dado com esse instrumento era a integração numa “[...] dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação que implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes [...]” (González Rey, 2017a, p. 45). Tal instrumento foi formulado após as transcrições e análises das primeiras vinte e três participações, buscando orientar o diálogo com apenas cinco professores com aspectos determinados através da participação no grupo de gestão do *campus*.

Este encaminhamento não se orientou diretamente para o trabalho docente com estudantes com deficiência, pois nos proporcionou uma expectativa que direcionava toda a dinâmica de rotina e escolhas laborais muito além do processo de inclusão educacional.

Assim, direcionamos nossos diálogos, entendendo que, nesse momento, a inclusão de estudantes com deficiência não seria a essência da conversação, mas participaria da construção de sentidos subjetivos.

Quadro 31 – Terceiro instrumento de pesquisa e objetivos específicos

Objetivo geral	Objetivo específico	Dinâmica conversacional
Compreender como se desenvolvem as configurações subjetivas para o cargo de docência na Educação Profissional e Tecnológica em profissionais bacharéis que ocupam a função de coordenação em áreas de ensino pesquisa e extensão e atuam com estudantes com deficiência	1. Compreender como acontece a escolha para a participação de concurso à carreira docente	1. O que conhecia sobre Educação Profissional e Tecnológica no momento de posse no seu cargo
		2. Quais foram as informações sobre o cargo de professor que o senhor teve acesso no momento da posse

		9. O que te motiva a continuar atuando no atual campus
		10. Tem ou já teve a pretensão de pedir ou pediu remoção para outro campus ou estado
	2. Identificar como são construídos os espaços de formação continuada dentro da instituição	8. Acontece alguma capacitação periódica para função
	3. Conhecer o processo de integração ao grupo de coordenadores da instituição/campus	3. Quais foram as informações sobre a função de coordenação que o senhor teve acesso na nomeação.
		4. Como aconteceu a preparação para o exercício da função de coordenação.
		6. O que te motiva a continuar na função atual.
		7. Já houver momentos em que desejou sair da função. Saberá listar algum.
	4. Identificar percepções culturais e históricas destes profissionais sobre o direito à educação para estudantes com deficiência	
	5. Identificar como a dupla jornada de atribuições (docência e coordenação) interfere na organização didática e no atendimento para estudantes com deficiência	5. Como organiza as jornadas de trabalho entre a docência e gestão.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A “sequência” de temas para diálogo se estendeu ao entendimento inicial que a função de coordenação orientava toda a dinâmica da rotina laboral dos docentes participantes desse momento. Da mesma forma, as implicações nas expectativas de atuações na área da docência e o significado de participar da gestão de um curso necessitaram de maior tempo de diálogo entre os participantes.

5.5 Participantes da pesquisa

A participação do grupo de docentes aconteceu em dois momentos específicos na pesquisa. Ao primeiro contato tivemos docentes participantes atuantes em dois eixos de formação dentro da Educação Profissional e Tecnológica.

Deste primeiro momento (entrevista semiestruturada e complemento de frases) participaram quatorze docentes do eixo de formação em Informação e Comunicação; e nove docentes do eixo de formação em Controle e Processos Industriais; são docentes de disciplinas de áreas técnicas. Há outros docentes que fazem parte desse grupo; totalizando mais de sessenta docentes servidores do Instituto; porém são docentes de disciplinas do eixo comum da EPT – Português, Matemática, História, Geografia, Línguas Estrangeiras, Física, Química, Literatura e Artes.

Do grupo participante, três docentes do eixo de Informação e Comunicação e dois docentes de Controle e Processos Industriais faziam parte do grupo de gestores do *campus*.

A partir do próximo capítulo, verificaremos as construções e interpretações de dois docentes bacharéis coordenadores. A escolha pela interpretação destes participantes se deve ao fato de que, para se efetivarem nos respectivos cargos, ambos tiveram que se mudar das cidades onde nasceram para residirem na cidade local da vaga do concurso que foram aprovados. Na nossa perspectiva teórica a escolha de mudar de cidade para se tornar docente de uma instituição pública traz uma perspectiva diferenciada e constituinte da subjetividade de ambos participantes.

6. CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A partir desse capítulo trataremos diretamente da participação e colaboração dos docentes participantes da pesquisa. Aqui buscamos compreender as escolhas pessoais e profissionais constituintes das respectivas histórias até as experiências com estudantes com deficiência.

A organização dos itens em interpretação das informações nos ajudaram a alcançar nossos objetivos de pesquisa e traçaram respectivos caminhos individuais e sociais de cada participante, com grande destaque aos diferentes momentos desde a escolha pela docência, passando pela mudança de residência até a chegada ao Instituto Federal.

6.1 Participante 1: Greta

6.1.1. Inserções da docência na história de vida de Greta

O nome atribuído à participante foi escolhido por representar um tipo de pedra de granito que, após ser lapidada, adquire uma qualidade diferenciada, podendo ser utilizada em ambientes decorativos e na confecção de joias e bijuterias. Trata-se, portanto, de um mineral que suporta processos de transformação, agregando valor à sua forma final. Essa analogia deve-se ao fato de que a participante, ao longo do processo de trabalho, foi submetida a situações de extrema pressão e enfrentou adversidades que mobilizaram mudanças em suas configurações subjetivas sobre a função docente em uma instituição pública federal.

Greta era docente e coordenadora no eixo Controle e Processos Industriais, conforme descrito no *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (Brasil, 2022). Ela havia concluído o mestrado e estava em fase de finalização do doutorado na data deste estudo. Residia no estado, local desta pesquisa, desde sua posse no concurso público, há mais de cinco anos. Nesse período, ocupou o cargo de coordenação do curso. A docente mantinha contato com pessoas com deficiência em âmbito familiar, deficientes auditivas (surdas oralizadas).

Ao início das atividades laborais, Greta afirmou que o contato com a modalidade de ensino de Educação Profissional e Tecnológica ocorreu por meio dos conteúdos para o concurso, como por exemplo, a legislação básica deste campo. Greta era graduada em um Instituto Federal no estado de origem e afirmou ter realizado estágio de docência na mesma universidade a qual cursou a pós-graduação. Ela nasceu em 1987 em uma cidade

do nordeste do Brasil, sendo a segunda filha de uma prole de três mulheres. Greta viveu e estudou na cidade em que nasceu até a sua mudança para o atual local de trabalho, localizado em uma fronteira internacional que fica na região centro-oeste do Brasil.

Greta vivenciava as dificuldades decorrentes da mudança de sua terra de origem, como sentir a saudade de seus familiares, conforme escreveu no seu complemento de frases: **Meu maior desejo** é ficar perto da minha família, pois a considerava como base de sustentação: **Minha família** base.

Vale registrar que na época da pesquisa, Greta se encontrava em processo de pedir afastamento da função de coordenação e, anteriormente, já havia pedido transferência para outra cidade com maior mobilidade para viagens na expectativa de ficar mais próxima de seus familiares. Esta solicitação não foi atendida, causando-lhe decepção e desconforto.

O processo de mudança para o atual local de trabalho, mobilizou sentimentos contraditórios, pois ela reconhecia a relevância dos Institutos Federais para promover transformações na vida de jovens, como demonstrou a sua experiência nos complementos de frases **Melhor parte do IF** estudantes, **Meus alunos** responsabilidade/oportunidade de entender e mudar algo, **Quando chego ao meu serviço** penso que a minha ação pode impactar positivamente várias pessoas, sendo que **O IF é para mim** é oportunidade de contribuir socialmente e a chegada a nova cidade foi compreendida como “oportunidade”; também verbalizou sobre a experiência de ser docente no Instituto: “Então, assim, o desenvolvimento pessoal, né? Eu acho que é sem dúvida [...], é um entendimento que de alguma forma eu conseguia auxiliar as pessoas que precisavam, né? [...]”. Pode-se observar o primeiro **indicador: O reconhecimento da função social do trabalho docente no IF para promover a ascensão profissional dos estudantes egressos dos cursos, assim como ocorreu consigo.**

Se por um lado, o seu trabalho era reconhecido por ela como sendo referência para a maior parte de seus alunos, por outro lado, a necessidade de adaptação ao novo local de residência, distante de sua família, lhe exigia esforços, pois precisava enfrentar novos desafios laborais e sobretudo construir novos círculos afetivos. Em que pese estes investimentos, a ascensão profissional, por meio da aprovação em um concurso público e suposta estabilidade econômica que ele proporcionaria, foi força motriz para ela decidir mudar de estado, conforme expressou na entrevista: “Então, [pausa na fala] a decisão é financeira. Eu nunca tive outra experiência profissional, então eu não sei dizer se eu gosto, gostaria de fazer mais alguma coisa, né? [...]”. Parece haver aqui um segundo **indicador:**

A escolha da carreira do magistério público federal foi motivada pela estabilidade profissional e financeira.

No período de sua pós-graduação, o comentário recorrente entre os seus pares era de que carreira docente no serviço público federal poderia promover maior estabilidade. Esta compreensão estava presente na suas configurações subjetivas sociais. Observa-se que o número de concorrentes por vaga era grande, como destacou em seu relato: “[...] Então, por exemplo, tinha um concurso da Paraíba, 217 pra 1, um concurso pra Bahia 20 pra 1, 25 pra 1, né?; o concurso pro Rio Grande do Norte 420 pra 1”.

No entanto, no local onde prestou o concurso eram apenas cinco candidatos por vaga, o que lhe possibilitou maior probabilidade de aprovação, o que de fato ocorreu. Greta ingressou na carreira do magistério no primeiro semestre de 2015.

Aqui vale uma digressão sobre a estrutura do Plano de Carreira Docente nos Cargos de Magistério Federal (Brasil, 2012b), em seu Art 16:

Art. 16. A estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal possui a seguinte composição:
I - Vencimento Básico, conforme valores e vigências estabelecidos [...] para cada Carreira, cargo, classe e nível; e
II - Retribuição por Titulação - RT, conforme disposto no art. 17.[...]
Art. 17. Fica instituída a RT, devida ao docente integrante do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal em conformidade com a Carreira, cargo, classe, nível e titulação comprovada [...]. (Brasil, 2012b, s/p).

Para fins de Retribuição por Titulação (RT), professores Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ainda podem solicitar, de acordo com o Art. 18, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), que é a de retribuição equivalente a titulação superior a qual o docente se encontra através da comprovação de trabalho ou produção acadêmica, conforme:

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:
I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;
II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e
III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado. (Brasil, 2012, s/p).

O professor sem o título de Doutor, receberia a remuneração referente ao título apontado, o que motivou mais ainda Greta a assumir a vaga do concurso, mesmo sem conhecer a cidade em que foi trabalhar, conforme o relato que se segue:

[...]por que fazer o IFMS?” – porque não tinha noção de onde era, [pausa na fala] né? É [pausa na fala] que a concorrência era baixa. Então, por exemplo, tinha um concurso da Paraíba, 217 pra 1, um concurso pra Bahia 20 pra 1, né? 25 pra 1; o concurso pro Rio Grande do Norte 420 pra 1. E aqui era 5 pra 1[...]. Então, era eu contra eu mesma, nos outros não; havia uma concorrência e tem a questão financeira de ir prestar e tudo mais, então era mais fácil [pausa na fala]. Esse foi o único concurso que eu fiz; era mais fácil gastar com um passar e pronto [...]. (Greta)

Greta também afirmou que conhecia parte da estrutura organizacional do Instituto como os setores de apoio pedagógico e apoio à inclusão; mas entendia que, na atual condição de servidora, as situações vivenciadas exigiam uma postura diferente.

6.1.2. Docência na Educação Profissional e Tecnológica

A posse de Greta foi efetivada mediante a transferência da outra docente que ocupava o cargo. Assim, a cerimônia foi realizada para ela e mais dois empossados na Reitoria da instituição. Logo após, Greta se dirigiu para a cidade *lócus* do concurso. Nesta ocasião tomou conhecimento do organograma da Instituição, quando foi possível identificar as atribuições de cada função e a sua posição hierárquica neste lugar. As oportunidades de participação em formações em serviço no decorrer de suas atribuições, a participação em comissões e a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme o seu relato:

[...] minha chefia imediata me explicou, né? Que eu tinha que trabalhar 40 horas de uma forma organizada. [...] E no outro dia eu estava em sala de aula, né? Cheguei um dia de manhã [*na cidade*] e no outro dia eu estava 7 horas, mas eu estava em sala de aula [...]. (Greta).

Por meio da técnica da conversação, Greta explicou que a distribuição da carga horária semanal de trabalho era a seguinte: oito horas aulas para regência (com disciplinas que se repetiam ao longo dos semestres), seis horas aula para planejamento, quinze horas aulas para gestão de curso e duas horas aulas para atendimento e orientação dos estudantes sobre os conteúdos ministrados. Além disso, ela atuava em Atividades de Apoio ao Ensino, a saber:

- I - Atendimento às ações institucionais de Acesso, Permanência e Êxito;
- II - orientação ou supervisão de Estágio;
- III - orientação de Monitoria;
- IV - supervisão de Atividades Complementares;

V - orientação/coorientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Monografias de Especialização;
 [...]

IX - atividades culturais;

X - registro dos diários no sistema acadêmico;

XI - elaboração de Projetos de Ensino;

XII - participação em reuniões pedagógicas, reuniões de pais e conselhos pedagógicos;

XIII - participação na elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do(s) Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso(s) do IFMS. (Campo Grande, 2020, p. 12).

Greta iniciou a regência em sala de aula, atuando nos níveis de Ensino Médio Técnico e Superior sem que tivesse tempo de exercício da docência e de preparo para estas atribuições complexas. Paulatinamente, ela foi aprendendo com seus pares e com a equipe de apoio pedagógico sobre a proposta curricular, organização dos planos de ensino e aspectos relacionados à prática pedagógica, como destacou em seu relato:

[...] Então, aí eu digo assim, o primeiro impacto foi, é esse, né? Depois é que começam as formações, a troca com os colegas, a troca com a Supervisão Pedagógica. [...] Então, a gente ia passando as dúvidas, o que era um Plano de Ensino que eu não sabia, né? (Greta).

Identifica-se que a ação docente ganhou valor nas relações que vão sendo tecidas com outros profissionais do IF, os quais se tornaram uma importante rede de apoio. Ressaltou-se que, entre os servidores, o grupo de docentes é o de maior constância em convívio diário, permitindo com isso, estreitamento de vínculos, como relatou no complemento de frase: **Meus colegas de trabalho** equipe, **Quando trabalho em grupo** me sinto motivada, **Minhas amigas** troca, **Quando tenho dúvidas** pergunto.

O grupo de profissionais caracterizado tanto por histórias de vidas similares, se aliavam para enfrentarem os desafios da carreira, uma vez que muitos deles estavam iniciando a sua atividade docente no IF, muitas vezes distante de seu local de origem, como é o caso da participante deste estudo. Além disso, os Institutos foram criados em 2008, sendo um projeto recente, se comparado com as universidades públicas, por exemplo, o que acaba sobrecarregando os envolvidos. Pois, Soares (2021), ao defender a importância da existência dos Institutos também adverte sobre a dinâmica laboral e ao esta pode acarretar:

[...] essas instituições e seus cursos são avaliados nos mesmos moldes das instituições universitárias, o que pode acarretar na suspensão e fechamento de cursos de baixo desempenho. Isso pode sobrecarregar a carga horária docente que, além das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão em dois níveis de ensino, participam também de diversas comissões relacionadas à avaliação,

à construção e à reformulação de documentos institucionais, tais como: editais de licitação, editais de pesquisa e extensão, regulamentos internos, reformulação de projetos pedagógicos de cursos, entre outros. (Soares, 2021, p. 39 e 40).

Cabe aqui a ressalva que, apesar de não ser mencionado por Greta, pela estrutura verticazalizada dos Institutos, ainda há atuação docente em cursos Ead e PROEJA.

Segundo os relatos de Greta, o convívio com os colegas na sua chegada à cidade a ajudaram a se adaptar à nova vida e sobretudo para aprender a planejar para atuar em sala de aula, atendendo as necessidades específicas que os estudantes apresentavam, **indicando que o magistério, enquanto carreira promove um *continuum* aprendizado.**

No percurso da docência, Greta sentiu a necessidade de aprofundar os estudos, buscando novas ferramentas à prática pedagógica, e, portanto, procurou fazer um curso de especialização na área: “Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Este curso foi destinado aos docentes e profissionais de Institutos Federais. (Campo Grande, 2022). Além dele, participou de cursos e palestras em serviço promovidos pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) da instituição. Com relação à Educação Especial, Greta iniciou um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no *campus*. Ambas iniciativas foram profícuas, mas diante do acúmulo de atividades, ela não conseguiu finalizar a especialização. Esporadicamente participava de reuniões formativas promovidas pelo Napne e assistia palestras que poderiam colaborar com o seu trabalho, conforme explicou em seu relato “[...] elas são macro, né? Aí você não, às vezes você não vê, não se vê ali. Quando é uma coisa mais específica, eu acho que é mais interessante, [...] talvez, eu acho, que seja mais eficiente, mas enfim, mas eu participo”.

Greta compreende que a sua participação nestes cursos, como um “exercício de escuta”, no entanto, os temas nem sempre atendem as suas necessidades profissionais, e, deste modo, assume a posição de ouvinte, como explicou em seu relato: “[...] Eu tento participar, tento fazer a escuta, que foi o evento agora do Napne [...]. Mas, assim, no dia a dia, eu só faço isso, faço as escutas e as formações continuadas da PROEN [...]”. Nos Complementos de frase Greta destacou a importância do estudo para o exercício da docência: **Para mim, estudar é essencial em tudo, Formação continuada para docência** necessária. Assim, têm se um **indicador sinalizando para a importância do estudo integrado ao trabalho docente, e, deve acontecer durante o exercício**

profissional, com temas relacionados às necessidades acadêmicas, em uma perspectiva colaborativa.

Além da possibilidade de atualização e aprofundamento de estudos, os cursos de formação continuada também oferecem espaços para interação entre os pares e técnicos administrativos da sua área de atuação e de profissionais que integram o apoio educacional e equipe do Napne. Como exemplo, ela relatou um diálogo que estabeleceu com docentes que tinham em comum a presença de um estudante com “suspeita de dislexia”. Nesta oportunidade, as trocas de informações com colegas mais experientes sobre metodologia de ensino foram profícuas para o seu trabalho, conforme explicou em seu relato:

[...] Então os colegas, nós fazíamos uma troca “olha, se você trabalhar imagem vai ser melhor, se você trabalhar é [pausa na fala] diminuir na quantidade de fala na aula vai ser melhor [pausa na fala] Se você trazer exemplos que não sejam abstratos, sejam físicos, vai ser melhor”. Então existia essa troca [...]. (Greta).

Estes conhecimentos foram importantes para planejar as atividades de para a verificação da aprendizagem, como explicou: “Eu, eu sempre parti do pressuposto de todos os alunos, não só os atendidos pelo NAPNE, eles têm poder de compreensão diferente. Né? E aí, eu cobro o que eu acho que ele vai chegar, [...]. Fazer a verificação em cima daquele ponto [...]”. Nota-se que a avaliação é compreendida na perspectiva somativa, quando se atribui valor ao aprendizado ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo, assim como explica Luckesi (2011).

Os relatos das experiências foram considerados relevantes ao proporcionar condições de aprendizagem, adequando as metodologias para os estudantes atendidos pelo Napne. Na perspectiva da Educação Inclusiva, o acesso ao currículo requer atenção, uma vez que ele se assenta nas concepções de ensino, de metodologias, de avaliação, de deficiência, as quais se expressam nas ações e relações pedagógicas. Sobre essa experiência Lopes e Rossato (2023) explicam que “[...] nas ações e relações cotidianas, produzem sentidos subjetivos que se interrelacionam entre si e com a instituição e podem abrir vias alternativas nos desafios cotidianos, corroborando a dimensão subjetiva que também integra a educação”. (p.614).

Em que pese esta perspectiva, o trabalho junto ao estudante com deficiência ficou restrito à adequação de metodologia, uma vez que os estudos alinhados à política de Educação Inclusiva não foram mencionados em sua totalidade.

Ainda assim, as trocas entre os pares foram importantes para Greta, pela possibilidade de novas aprendizagens sobre metodologias, formas de condução do processo acadêmico entre outros assuntos atinentes a esse campo, reforçando com isso que o processo formativo também acontece entre os pares e em serviço. Desse modo, há necessidade de se criar espaços para que isso ocorra, por meio de projetos ou mesmo de planejamentos conjuntos, corroborando com os estudos de Egler (2022). As trocas de informações sobre assuntos comuns colocam em relevo as motivações para aprendizagem, conforme o exposto no complemento de frases: **Tenho facilidade de aprender quando** compreendo o motivo de/para fazer algo. Novamente aparece o indicador **que assevera sobre a importância do estudo integrado ao trabalho docente, e, deve acontecer durante o exercício profissional, com temas relacionados às necessidades acadêmicas, em uma perspectiva colaborativa.**

6.1.3. Ingresso na função de coordenação de curso

O convite para assumir a coordenação do curso ocorreu um ano após Greta chegar ao Instituto. O intervalo entre o convite e a posse na função foi de uma semana. À época da pesquisa, além da coordenação do curso, a docente também atuava como substituta da Direção Geral do campus – na função de Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (equivale ao cargo de vice direção).

Para iniciar suas atividades como coordenadora, Greta foi informada sobre o e-mail institucional do curso e a senha para acessá-lo. A compreensão das atribuições da função ocorreu por meio da interação e diálogos com colegas de função/setor, conforme surgiam as demandas. Nas palavras de Greta: “[...] escutando as demandas e partindo de experiências profissionais e trocando [informações]; e aí lendo os documentos institucionais que às vezes a gente não lê com atenção, só lê quando precisa para responder uma pergunta [...]”.

Para além, a substituição na Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão é uma função que a docente exerce quando a diretora está ausente da instituição (férias, viagens, licenças ou ausências justificadas): “[...] é mais uma função que agrega, e você não se desliga da coordenação, não. É mais uma função que, porque são substituições legais [presentes no regimento da instituição] [...]”.

Para formação em serviço, Greta relembrou duas experiências oferecidas pela instituição, que ocorreram por meio de estudos coletivos, realizados em reuniões virtuais

entre coordenadores de curso e servidores que atuavam da Reitoria, com o objetivo de leitura e verificação de documentos para atender solicitações da comunidade acadêmica:

[...] Por exemplo, quando tinha uma gestora X lá na Reitoria, nós fazíamos reuniões semanais para que ela tentasse [pausa na fala] ela tentava organizar e centralizar, como o fluxo da graduação, no meu caso, não sei se foi feito com os outros, para que tudo ocorresse de forma semelhante. Então, assim, a gente se reunia toda semana ou a cada 15 dias, discutindo o fluxo, né? Lendo o documento institucional. Era o momento que parávamos na semana e íamos [pausa na fala] para flexibilizar o que pudesse ser flexibilizado. [...]. (Greta).

Outra experiência foi lembrada do ano de 2018:

[...] Por exemplo, quando a comunidade acadêmica faz reclamações repetidas, ou quando nós mesmos percebemos que algo não está funcionando bem. Eu acho que uma das experiências foi sobre gestão de pessoas, né? Como tratar as pessoas, porque às vezes não fomos preparados para isso. E você acaba falando de maneira coloquial, mas como aquilo chega e reverbera é complexo [...].

No processo de organização das atividades laborais, Greta divide a sala de trabalho com outros coordenadores de cursos da Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação. As informações entre todos são trocadas no decorrer das atividades, das solicitações, reuniões, períodos de matrícula e atualizações de regimentos internos. Essa prática foi um constituinte maior do processo de “formação em serviço” para atuação na coordenação de curso. O movimento de informações acompanha o ritmo das solicitações, fazendo com que todas as atribuições decorrentes do trabalho de Greta aconteçam de forma agregada.

Para auxílio de uma compreensão inicial das características do espaço de trabalho de Greta temos os seguintes Complementos de frase, que nos levantam a possibilidade de indicadores do contínuo processo de comunicação no ambiente: **O que eu faço de melhor** comunicação, **Tenho dificuldade** de ficar calada, **Lamento** reclamo de tudo que tudo que me incomoda, **Se eu não fosse docente** trabalharia com o público de outra forma, **Onde estão as pessoas que eu gosto** por todos os lugares. Esses complementos nos indicam processo de comunicação constante, excesso de interações de conteúdos e questões discutidas no mesmo espaço por diferenciadas demandas, sendo a agilidade às respostas das demandas, causando-lhe conflitos diários pela urgência que elas impõem. Diante disso, evidenciou-se o **indicador dos dilemas para conciliar as diferentes atribuições tanto da gestão quanto da docência**. A manutenção da rotina de trabalho extenuante diante da dinâmica acelerada da coordenação entra em rota de colisão com o

cargo de docente, a qual requer a participação em projetos de ensino, pesquisa, extensão e orientações dos estudantes entre outras. No entanto, a maior parte do tempo ficava destinada à gestão de curso, conforme expressou:

[...] Eu gostaria de ter uma rotina mais previsível, né? [...] Eu faço a planilha segunda-feira [...]. Eu não tenho, eu não consigo prever a minha semana, né? [...] Mas é isso que eu gostaria de conseguir, de me organizar e não sair da minha previsão ou sair minimamente. [...] a gente perde totalmente o controle da demanda, porque a demanda vem do outro, né? (Greta)

A docente refere-se ao fato de que grande parte das solicitações de serviços e atendimentos ocorre na sala de coordenação de curso: solicitação de atendimento às dúvidas de estudantes relacionadas aos conteúdos curriculares ministrados, atendimento sobre o regimento do curso, orientação e planejamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, participação em comissões, atendimentos a outros servidores e planejamento de aulas. Estas atribuições estão normatizadas no Art. 2º da Lei nº12.772/12 que corresponde ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal que versa sobre as atividades pertinentes ao cargo de docente, a saber:

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. (Brasil, 2012b, s/p).

Ao que pese os documentos filosóficos, pedagógicos e políticos que destacam a ação de ensino, pesquisa e extensão concomitantes em mais de um nível de ensino; a Lei que normatiza as atividades docentes acrescenta as atividades de “exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica” (Brasil, 2012b, s/p); amplia a distribuição da carga horária de trabalho para além das ações pedagógicas, sobrecarregando a atividade docente, conforme o exposto nos complementos de frases: **Meu maior problema:** organização (das ideias e do tempo), **Queria ser:** menos afetada pelas ações de terceiros, **Minhas melhores atitudes:** são quando eu consigo perceber o outro, **Com frequência penso:** em como poderei afetar o outro, **Meu maior desafio profissional:** sempre tentar perceber meu papel em cada ação.

Em que pese a exigência do exercício da função de coordenação, ela também promove mudanças na subjetividade de Greta, quando se deparou com os seus limites

para atender às recorrentes solicitações, e, diante disso, construiu formas de manejo das adversidades que o cargo lhe impôs, como apresentou na dinâmica conversacional, reconhecendo a necessidade de ser mais humilde diante dos seus próprios erros. No entanto, algumas situações lhe causaram alguns desapontamentos:

[...] Antes eu dava conta de tudo. Depois que a gente entra na condenação, a gente reflete que eu, eu não dou mais conta. [...] É, eu acho que assim, quando a gente se percebe cansada, né? Porque, assim, é uma carga de trabalho que, por exemplo, eu já tentei fazer em 40 horas e não consegui. [...] É, e aí assim; quando você percebe que você não consegue mais fazer aquela sequência, a sequência não vai diminuir porque você está cansada. [...] A gente faz o trabalho de secretário. [...] Então assim, são 3 demandas, né? O gerir o curso, atendimento e documentação. [...] E aí, principalmente quando não tem ninguém ou quando o auxílio é insuficiente para mexer na documentação, aí sobrecarrega, você sai totalmente das 40 horas. E aí, assim é, vai, vai cansando de alguma forma. Então, acho que quando você percebe que o que tem que ser feito não vai ser diminuído e você não tá mais dando conta de cumprir os prazos, o sistema não vai mudar, né? Você, você dá sinais, então acho que é a sua hora de sair.

Nota-se que o trabalho docente neste âmbito, exige do profissional o ranqueamento das atividades que desempenha nos diferentes eixos de atuação, pois o trabalho docente é mensurado pelos produtos que entrega para a instituição. Esta cultura é disseminada no âmbito acadêmico, integrando a configuração subjetiva social da participante, como expressou no complemento de frase: **Minha formação profissional:** produtividade.

Diante do acúmulo de funções e atribuições, Greta extrapolou a sua carga horária semanal de trabalho de quarenta horas. Para este fim, relatou se sentir frustrada por não conseguir acordar antes das 5:00h para o cumprimento das atividades. Este é um dos fatores que levam ao adoecimento do docente, conforme as pesquisas de Facci e Urt (2020) relatadas nos capítulos que estão em um livro organizado por elas, ou seja, o professor universitário, em regra, é um profissional com uma boa qualificação profissional, se comparado com as demais categorias, no entanto, as exigências burocráticas e a precarização do trabalho docente não lhe permitem exercer a sua função de acordo com as suas expectativas, causando-lhe desconforto, podendo, a depender das suas vivências, leva-lo ao sofrimento, com impacto na saúde física e mental.

Greta compreende que todas essas demandas lhe são devidas, e que para que fossem realizadas valeria, sobretudo, cogitar aumentar a sua carga horária semanal de trabalho por escolha e responsabilidade própria. No entanto, ela reconheceu seus limites para atender estas demandas, e assumiu a posição de agente, **“o sistema não vai mudar”**

e “**então acho que é a sua hora de sair**”, pois entendeu que a sobrecarga foi além de suas possibilidades, podendo trazer consequências nefastas para a sua saúde, como foi exposto nos complementos de frases: **Preocupação principal** comigo, **Meu maior medo** adoecer, **Eu fico triste** doença, **Eu agradeço** por tudo que acontece (bom e quando não é tão bom).

Sendo o excesso de trabalho um atributo significativo para Greta repensar sua escolha pela carreira profissional, a percepção da desvalorização do magistério no ensino federal também começa a estar presente no discurso de Greta sobre sua profissão “[...] economicamente desvalorizada, mas a gente ainda consegue ter um padrão de vida interessante, né? [...]”. Ainda assim, Greta contemporiza esclarecendo que este salário é uma condição que, na atualidade, dificilmente encontraria em outro local de trabalho, reforçando com isso o indicador sobre a **escolha da carreira do magistério federal motivada pela estabilidade profissional e financeira**. Em que pese a precarização do trabalho docente, a carreira do magistério federal ainda é mais valorizada, se comparada com os demais níveis de ensino.

Ainda sobre a compreensão de “ter um padrão de vida interessante” recorremos ao auxílio de Souza (2013) quando o autor tece críticas ao Ensino Médio oferecido nas escolas públicas e, principalmente, sobre condições de carreira, remuneração e representações sociais acerca da docência no sistema público de ensino. Na visão do autor:

O que temos em termos de condições de formação e realização do trabalho docente nos Institutos Federais é (felizmente!) um exemplo que foge à regra, pois está bem acima da média do padrão institucional e de trabalho realizado nas escolas públicas de EB (Educação Básica). É notório e inquestionável que os IF e as Universidades públicas são a principal referência de produção do conhecimento e dos processos de formação humana em nosso país. (Souza, 2013, p. 390).

Greta distinguia as limitações impostas pelas suas escolhas devidas as condições concretas de atuação nas duas funções (docente e gestora de curso) adensando os recursos subjetivos para a realização das próximas escolhas profissionais e pessoais. Note-se que, as vivências que depreenderam no percurso das experiências profissionais, promoveram distanciamento entre a idealização da carreira docente e as condições concretas ofertadas no exercício da função. Percebeu-se mudança na produção de sentidos subjetivos no percurso profissional da participante desta pesquisa.

6.1.4. O Exercício da docência

No período da pesquisa, as cargas horárias de aulas semestrais no Ensino Médio eram maiores do que a carga horária de disciplinas no Ensino Superior, sendo 8 horas aulas e 3 horas aulas respectivamente. O preparo das aulas ficava nos espaços disponíveis entre as atividades da gestão do curso de metalurgia, a qual lhe exigia maior tempo para atender a comunidade acadêmica.

Não era raro, a docente usar os seus planos de aulas anteriores para cumprir com as exigências imediatas da docência, o que lhe causava desconforto, porque entendia que cada turma tinha características específicas, as quais requeriam metodologias pertinentes, como está informada na dinâmica conversacional:

Assim, o que eu faço é tentar minimamente no dia anterior, em alguma hora. É, pelo menos buscar onde eu parei o conteúdo. Eu faço essa anotação pessoal, né? Eu tento preencher o conteúdo ali na sala de aula, né? No SIGA [*Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – local de todos os registros docentes*]. E aí assim vejo onde é que eu parei, vejo se eu tenho é condição [*de ir para a sala de aula*] [...]. (Greta).

Não obstante, ela mencionou que tinha em seus arquivos os seguintes materiais: slides contendo o conteúdo das disciplinas, listas de exercícios, banco de questões, registros das características da turma que ministrará as suas aulas; materiais adaptados às turmas, como explicou em seu relato: “[...] eu vou só refazer as questões, vou imprimir algum material para levar para eles ou é uma prova? Vou pegar meu banco de questões, vou trocar alguma coisa e vou”. A disponibilidade destes arquivos não são suficientes para tranquilizar a participante desta pesquisa, pois demonstrou ressentimento em relação à falta de tempo necessário para planejamento de suas aulas, como está registrado nos complementos de frases: **Me organizo melhor quando:** consigo prever com antecedência, **Para planejar minhas aulas:** preciso de tempo.

A docente tem consciência das necessidades para uma preparação didática; o que distancia a concretização desta percepção são as condições materiais para atuação docente. Junta-se a isto uma possível falta de orientação à organização do tempo e priorização das necessidades dos estudantes, como exemplificado nas sessões anteriores. Novamente emergiu o **indicador que expressou os dilemas para conciliar as diferentes atribuições tanto da gestão quanto da docência**. Neste sentido, ela demonstrou que os dois cargos assumidos concomitantemente não são compatíveis, pois as condições de trabalho

da coordenação eram extenuantes, pois acumulavam funções burocráticas de secretaria de cursos, da qual ela era responsável. Greta afirmou que havia uma secretária para atender dos todos os cursos (2 cursos técnicos, 2 graduações, 3 especializações e PROEJA). Esta condição de trabalho acarretava sobrecarga, comprometendo a qualidade dos serviços prestados.

[...] A gente faz o trabalho tanto de secretário, como o trabalho de gestão do curso, então nós temos dois serviços; aí fazemos o atendimento também as pessoas quando a gente tá ali, né? Então, assim, são 3 demandas, né? gerir o curso, atendimento e documentação. Então são 3 demandas. E aí, principalmente quando não tem ninguém ou quando o auxílio é insuficiente para mexer na documentação...Aí sobrecarrega, você sai totalmente das 40 horas. (Greta)

Sobre a fala de Greta, Soares (2021) que analisa a estruturação de diferentes níveis de ensino nos Institutos Federais – nominada por “verticalização do ensino”, apresenta pesquisas sobre discursos de gestores de ensino nas quais constata-se que, apesar de serem favoráveis a concretização do processo de verticalização que acontece nos IFs, os gestores não conseguem desenvolver ações para potencializar a consolidação dessa perspectiva de ensino em aspectos pedagógicos, pois contam em sua carga horária de trabalho a participação em ações de formação docente, formulação e reformulação de projetos pedagógicos de cursos e regulamentos internos, editais de licitação; juntamente com a atividade docente (Soares, 2021); processos documentais similares aos mencionados por Greta.

6.1.5. O ensino de estudantes com deficiência

As primeiras experiências com estudantes com deficiência aconteceram no exercício do cargo no Instituto Federal, mas não foi especificado a série do/a estudante ou o ano que aconteceu essa experiência. No momento da pesquisa, Greta mencionou lecionar disciplina que havia a presença de estudante com deficiência.

A primeira vez que lecionou em turma que havia um estudante com deficiência não se lembrava de ter recebido orientações sobre as necessidades educacionais específicas deste acadêmico por parte do Napne. Neste sentido, destacou a importância dos diálogos estabelecidos com seus pares mais experientes sobre o exercício da docência, quando teve que atender as particularidades de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, quando Greta se referiu a necessidade de disponibilizar atenção individualizada, ela compreendia que era o estudante que deveria procurar pelo atendimento educacional especial, conforme explicou: “[...] é o estudante que demanda, né? Porque tem que ter a troca, né? [...]” No entanto, há pesquisas que demonstraram que nem sempre isso ocorre por parte dos alunos com deficiências, (Sales, 2019; Gonçalves, 2020).

Sobre a sua experiência com estudantes com deficiência, Greta relatou que a sua única dificuldade era em verificar a aprendizagem dos conteúdos de sua matéria. No entanto, entendia que cada pessoa tem ritmos de aprendizagem diferentes, o que lhe exigia metodologias específicas de avaliação.

[...] Cada um vai chegar num ponto diferente. Então, eu tento entender qual é ponto de cada um, e cobrar em cima daquele ponto, né? [...] É mais essa de acessibilidade mesmo, de tentar entender que ele não vai entender aquilo; eu vou buscar outra forma, mas no máximo isso. (Greta)

Greta verbalizou as suas vivências sobre o processo de ensino da irmã mais nova (surda oralizada) para traçar um paralelo com as próprias condições de trabalho, observando que a irmã tinha acompanhamento psicopedagógico no processo de escolarização e que as atividades avaliativas eram flexibilizadas, como explicitou na dinâmica conversacional: “[...]tinha alguém, por exemplo, que ia olhar, dizia assim: ‘não, isso aqui não é interessante, muda essa palavra’. [...]”. Parece emergir aqui um indicador a respeito da subjetividade individual da participante, ou seja, ela relacionava a acessibilidade educacional à adaptação da avaliação, visando verificar a aprendizagem do conteúdo acadêmico. Portanto, **o sentido subjetivo atribuído para o processo de aprendizagem, está mais próximo da aferição do desempenho escolar.**

A perspectiva da Educação Inclusiva exige a compreensão de que a avaliação é um componente do ato pedagógico, conforme nos ensinou Luckesi (2011). Nesta perspectiva, a avaliação é dinâmica e construtiva, cujo objetivo é subsidiar a prática pedagógica, para que o professor tenha condições de adequar as suas ações no contexto da sala de aula, visando a aprendizagem do estudante.

Tudo indica que esta perspectiva não estava sendo considerada pelo Instituto, onde Greta atuava, pois ela questionava sobre a disponibilidade e as condições de trabalho dos profissionais que atuavam no Napne, conforme indagou em seu relato: “[...] as pessoas que estão ali vão ter condições, por exemplo, de, não sei se é flexibilizar, mas adaptar essa prova? Não tem isso. Só a existência do Napne, não prepara a instituição para receber

a pessoa com deficiência com necessidade específica [...]”. Deste modo, ela questionava os limites deste setor para atender as necessidades educacionais do processo pedagógico que acontecia no âmbito da sala de aula.

Diante da complexidade da instituição e do número de funcionários, nos pareceu insuficiente, acarretando com isso a sobrecarga de trabalho dos profissionais, e, sobretudo ao docente, reafirmando com isso, o indicador referente ao **dilema para conciliar as diferentes atribuições que o cargo requer**, como se observou no fragmento da dinâmica conversacional que se segue:

[...] É que parece que a gente é esmagado pelo tempo aqui, sabe? [...] É um limitador muito forte, porque a gente, por exemplo, [...] Eu tenho um aluno com deficiência. Eu deveria poder [pausa na fala] se o professor demora para compreender a lei, por exemplo, o material, a metodologia, eu deveria sem muito [pausa na fala]. Sem muita burocracia; poder dar o tempo pro professor preparar aula. Atividade fim não é o ensino? Não é aula? Então, por que a burocracia?

O seu incômodo era com o alto volume de atribuições de trabalho as quais relacionava com excesso de burocracia, pois dificultava a realização da atividade docente, como Greta afirmou: **O que me desmotiva como docente do IF:** a gestão não pensada na atividade fim. Esta situação foi observada várias vezes nos encontros com Greta, reafirmando com isso, o seu desconforto com os limites de tempo para a execução adequada das suas aulas.

Esta situação se agudiza, quando se referiu à Educação Especial, uma vez que reconhece o ensino como um direito do cidadão. No entanto, nas condições expostas por Greta a **Educação Especial** é direito/desafio, e o seu público - **Estudantes com deficiência** requerem novos conhecimentos e comprometimento do professor, como afirmou: **Quando vi um estudante com deficiência em sala de aula** serei comprometida. Assim ela demonstrou compromisso com a aprendizagem dos estudantes e reafirmou a importância de estabelecer interlocuções com seus pares sobre metodologias de ensino para promover a aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente.

Greta entendia que os estudantes com deficiência deveriam ganhar mais autonomia para buscar os atendimentos educacionais necessários para proporcionar condições de aprendizagem, indo na contramão das experiências da maioria destes estudantes, os quais dependiam das iniciativas de seus familiares. No entanto, esta cultura deveria ser construída no ambiente acadêmico, integrada à rotina dos Institutos. Sobre

isso, González Rey e Mitjans Martínez (2017) afirmaram que no Brasil a questão dos deveres “[...] é discutida muito pouco em relação a esse grupo o que, sob a nossa perspectiva, entendemos ser um indicador da subvalorização social e subjetiva desse setor da população. [...]” (p. 105).

Em síntese, pode afirmar que o trabalho docente na perspectiva da Educação Inclusiva é pouco referenciado pela Greta, ele se restringiu à oferta de adaptação de materiais pedagógicos para verificação da aprendizagem. Além disso, observou-se um certo distanciamento das atividades do Napne, pois ele tinha uma atuação limitada, não atendendo as necessidades dos docentes para proporcionarem condições de aprendizagem para os estudantes com deficiências, demonstrando com isso, a desarticulação entre a Educação Especial e a Educação Comum.

6.1.6 Algumas reflexões

A docência universitária no início da carreira estava configurada na subjetividade de Greta, como sendo uma prática que lhe exigia pouco conhecimento pedagógico. No entanto quando se depara com dinâmica da EPT e, sobretudo, das dificuldades para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, silencia ou quando necessitava, recorria às suas vivências pessoais. Esta é uma situação em que ocorre com frequência no âmbito do magistério federal, onde se valoriza menos a docência em detrimento de publicações em revistas qualificadas e de alto fator de impacto.

Os IFs não possuem políticas de formação continuada efetivas para os docentes de forma a possibilitar condições para que seja possível a atualização dos saberes no que tange o campo Educação Especial. Além disso, essa modalidade é colocada como a parte do processo educacional. Tudo indica que este aspecto está configurado na subjetividade social de Greta.

As informações compartilhadas pelos colegas de trabalho apontam para a necessidade de se criar espaços que possibilitem ações articuladas entre pares das áreas dos cursos, alinhadas com a perspectiva de ensino colaborativo. As informações foram válidas para Greta, pois contribuíram para o planejamento e execução das atividades em sala de aula, proporcionando condições para a aprendizagem dos estudantes. Esta dinâmica demonstrou que o ambiente de trabalho afetivo e acolhedor é necessário para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos em perspectiva do ensino colaborativo, onde as diferenças são potências para a criação.

O Napne enquanto espaço dedicado a oferecer apoios colaterais para que o estudante tenha acesso ao currículo, infraestrutura e informações necessárias para escolarizar-se, precisa ganhar relevo no processo formativo dos docentes e técnicos administrativos, rompendo com a perspectiva cartorária. Esta compreensão requer mudanças robustas nas subjetividades sociais dos integrantes dos IFs.

6.2 Participante 2: Koi

6.2.1. Inserções da docência na história de Koi

Ao segundo docente participante da pesquisa foi atribuído o nome Koi (tradução para o português: carpa), palavra oriunda da cultura oriental. É o nome de um peixe símbolo de perseverança, longevidade, sucesso e boa sorte. Há um conto antigo que narra a lenda de um cardume de Koi que nadou contra a correnteza do Rio Amarelo (Huang He – China). Parte desse cardume chegou aos pés de uma cachoeira e tentou, por cem anos, subir a queda da cachoeira. Apenas um Koi chegou ao topo da cachoeira; os deuses reconheceram sua determinação e o transformaram em um dragão dourado, exaltando sua imagem de poder e força.

A escolha por esse nome se deu pelo fato de Koi demonstrar determinação em suas escolhas profissionais e responsabilidade nas relações humanas construídas ao longo de sua história pessoal e profissional. Da mesma forma, o fato de se mudar sozinho para a cidade onde trabalhava, deixando sua família na cidade natal, demonstrou perseverança e resistência no desejo de se tornar docente. A maneira como lidou com os diferentes eventos que o desafiaram nos âmbitos emocional e profissional no Instituto em que trabalhava evidenciou a capacidade de modificar seus sentidos subjetivos, de forma a estar sempre disponível para melhor atender e compreender tanto estudantes quanto os demais servidores do *campus*.

Koi era natural do estado onde prestou concurso, mas residia em uma cidade localizada a cerca de 800 quilômetros do *campus* onde iria atuar. Nascido em 1984 e filho único – solteiro –, verbalizou a preocupação com a distância geográfica em relação aos seus pais após ingressar no cargo de docente no Instituto Federal, mas em nenhum momento durante sua participação na pesquisa afirmou ter o desejo de pedir transferência do local de trabalho.

Iniciou suas atividades docentes no IF no primeiro semestre de 2019, no eixo de Informação e Comunicação, conforme descrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

(Brasil, 2022). Desde 2020, também atuava na coordenação de cursos à distância do campus. Essa não era sua primeira experiência com gestão, pois anteriormente o docente havia sido coordenador de um curso de especialização no mesmo *campus*.

Se faz necessário mencionar que, antes do Instituto, Koi era concursado numa universidade pública como técnico administrativo; era lotado no setor de Educação à Distância e atendia um curso de graduação em Letras-Libras. Ao perceber as particularidades que compreenderiam seu trabalho e o público com o qual se relacionaria fez um curso de nível básico em Libras por decisão pessoal.

Tal mobilização já nos salientou a capacidade de enfrentamento de Koi perante novos desafios, ao buscar conhecimentos alternativos para atuação profissional; suas configurações se mobilizaram ao público com o qual ele iria se relacionar. Para Koi não era apenas um atendimento profissional que poderia ser mediado por intérprete de línguas, mas um convívio contínuo, o qual gerou uma tensão mobilizadora para Koi empreender um novo conhecimento: a língua de sinais. Aqui já presenciamos um **Indicador de exigência ou compromisso individual em busca de conhecimento nas diferentes ocupações profissionais**, percepção que atestaremos nas próximas sessões.

Com relação prestar um concurso para docência – mesmo já concursado como técnico administrativo de uma outra instituição de ensino federal –, Koi justificou sua decisão pelas seguintes circunstâncias: já possuía o título de mestre na área informática e, concomitante ao cargo efetivo, já atuava como docente contratado em duas universidades – uma privada e outra pública.

Mas, o primeiro motivo a ser salientado, já no início da entrevista semiestruturada, foi o desejo de continuar sua formação profissional – em diferentes perspectivas e modalidades –, e Koi entendia que num cargo docente numa instituição pública federal teria o contexto ideal para continuidade dos seus estudos, como referido em sua fala:

[...] eu acreditei, e acertei, que era o momento de trabalhar com a docência, porque enquanto técnico administrativo eu já tinha chegado no máximo que eu conseguiria dentro da universidade. [...] você não é obrigado a estar estudando [*na função administrativa*]. Se você cumprir o seu serviço redondinho, você pode continuar fazendo aquilo lá, *forever*. [...] E eu falei: “olha, então tá na hora de ser docente, que é uma carreira que vai estar sempre exigindo que eu continue estudando, que eu continue pesquisando” [...]. (Koi)

A decisão tomada por Koi foi pertinente, sobretudo quando recorremos ao Plano de Carreiras e Carde Magistério Federal (Brasil, 2022), no Capítulo X, Dos Afastamentos,

no Art 30 que assegura o afastamento de ocupantes do cargo docente, garantindo todos os direitos conquistados no concurso para: “§ 2º Aos servidores de que trata o caput poderá ser concedido o afastamento para realização de programas de mestrado ou doutorado independentemente do tempo de ocupação do cargo. [...]” (s/p).

Nesse momento, salientamos o direito conquistado por Koi, na Carreira de Magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que além de contar com o direito de receber o salário referente a um grau a mais do título de mestre – como no caso de nossa primeira participante, Greta –, conquistou também o direito de se ausentar de suas atribuições para realizar o processo de doutoramento e participar de convênios entre instituições de pesquisas e o Instituto. (Brasil, 2012b).

Consequente, ao escolher concorrer por uma vaga de docente no Instituto, Koi afirmou que o concurso era numa área na qual já pesquisava e atuava profissionalmente; o que lhe deu segurança para inscrever-se após conhecimento do edital.

Após a aprovação e convocação para o ingresso na vaga à cidade objeto do concurso, apesar de nunca ter sido visitada pelo docente, a cidade já estava no seu ideário; pois ele já tinha informações advindas de colegas de profissão: aqui reforçamos o **indicador de exigência ou compromisso individual em busca de conhecimento nas diferentes ocupações profissionais**

[...] Na época eu já tinha vários amigos meus, conhecidos meus que trabalhavam dentro do Instituto. E, assim, antes de eu vir, eu já tinha algumas referências [...] e quando eu vim pra cá eu gostei do ambiente de trabalho, do tipo de trabalho que era desempenhado, e tendo a referências de outros *campus* eu achei que [...] foi uma opção que acabou vindo sem querer, mas que foi muito boa pra mim. (Koi)

Ainda, na opinião de Koi, a cidade que escolheu para atuação docente, de acordo com o complemento de frases, era “quente e acolhedora”. Também, nos complementos de frase sobre onde estariam as pessoas de quem ele gosta, Koi nomeou sua cidade natal, e manteve outras menções com relação à cidade: **Minha família** muito importante, **Lamento** pelas pessoas de quem me afastei, **Meu maior medo** perder pessoas próximas e **Se eu não fosse docente** seria técnico em informática. Assim, transpareceu a constante divergência entre os sentimentos oriundos da mudança relacionada com seu trabalho e sua cidade, sobretudo ao complemento **Esforço me diariamente por** mim mesmo, sugestionando o esforço contínuo de Koi em sustentar suas escolhas.

Já referenciando a sua realidade no momento da pesquisa, temos os seguintes complementos: **Preocupação principal** situação financeira, **Queria ser rico**, **Meu maior**

desejo livrar das dívidas e **Meu maior desafio profissional** fazer doutorado. Através de manifestações verbais e escritas, observamos o indicador referente à escolha profissional que a **docência foi uma possibilidade de manter-se estudando, em uma perspectiva de constante aprendizado**. Podemos inferir que tal perspectiva já fazia parte dos seus planos quando Koi nos afirmou que no antigo trabalho já frequentara curso de Libras, pois entendia que era necessário saber língua de sinais para o cargo que exercia, como observou na entrevista:

[...] tinha o curso de Letras-Libras, então eu tinha contato com intérpretes, eu tinha contato com professores, eu tinha contato com alunos surdos, tanto é que foi lá que eu ganhei o meu sinal. E eu já tinha feito cursos de Libras lá. Só que uma coisa é você fazer um curso desses, né? Pra saber dá um “OI” e um “Tchau” e perguntar se a pessoa quer café, quer água e se tá tudo bem; outra coisa é você ter que saber Libras o suficiente para explicar uma disciplina teórica de informática para o aluno. Então, isso está sendo um desafio muito grande[...]. (Koi)

Outro indicador identificado, foi que **o ingresso na carreira docente de uma instituição federal poderia resolver os seus problemas financeiros**. Não era apenas continuar estudando, mas ter a segurança financeira e laboral para continuar sua formação profissional, no caso um grau superior ao mestrado de Koi na área de informática.

Para além da relação do ingresso ao concurso, o apreço pela cidade natal e a família que deixara, Koi vivenciou a sensação de *persona non grata* no Instituto, assim de sua chegada. Durante a dinâmica conversacional, sobre como lhe foram repassadas as atribuições do cargo de docente no Instituto, a primeira lembrança reavivada por ele foi a desconfiança que os colegas tinham em relação aos docentes oriundos de outras cidades:

Quando eu cheguei no instituto, meu cargo, eu peguei aulas de outro professor que já haviam sido divididas. E ...herdamos. E eu falo, herdamos, porque eram outros professores, também, que tinham a mesma situação. Nós herdamos ... É uma quantidade de preconceitos a respeito dos professores que vêm de fora. Pelo fato dos professores que estavam aqui e que queriam sair, tinham posturas que... Não eram bem vistas pelos colegas, né? Então, quando a gente chegou, a gente já tinha o estigma de: “Ah, é professor de fora, vai ficar um pouquinho, vai embora.”; ou “É professor de fora, não vai trabalhar pelo campus, vai fazer só o ‘arroz e feijão’ dele, vai embora.” Né? Então, quando a gente chegou, eu tive essa sensação. Com relação ao trabalho, as disciplinas tranquilo, as aulas tinham quantitativo um pouquinho maior do que os demais, que eu me lembro na época. A gente, eu cheguei, estava com dezenove aulas [*semanais*] quando eu cheguei, mas isso também era herança do outro professor que vinha, concentrava as aulas e ia embora. (Koi)

Para título de organização, o documento que direciona as atividades docentes no Instituto (Campo Grande, 2020), no Art 34, sobre a atribuição de carga horária dos docentes, o inciso III, assegura que, no neste cargo, os professores:

“[...] deverão cumprir o mínimo de 10 (dez) e o máximo de 15 (quinze) horas semanais, sendo que o restante da carga horária deverá ser destinado às atividades de ensino, pesquisa, extensão, formação continuada e gestão institucional, conforme interesse da instituição, as quais serão validadas pela chefia imediata”. (p. 28).

Observou-se que a mobilidade dos profissionais para outros *campus* era um ponto nevrálgico, pois muitos deles eram provenientes de diferentes regiões do país, e a rotatividade era significativa. Segundo os relatos de Koi, esporadicamente, o Instituto publicava editais de remoção de *campus*, garantindo o direito ao profissional solicitar a sua remoção para outros Institutos Federais, o que, em algumas situações, gerava um clima desconfortável entre os pares, conforme a afirmação de Koi,

[...] Então, o que eu senti é que, por mais que o *campus* Corumbá é um *campus* que tem uma rotatividade de professores muito alta, né? A equipe de gestão da época não estava preparada pra recepcionar os professores e explicar todas essas burocracias detalhadamente de como devia fazer [...].

Neste sentido, a possibilidade de mudança de *campus* e ascensão profissional, por meio da carreira docente em um Instituto Federal estava configurada na subjetividade de Kói, sendo que tal expectativa, mobilizava a produção de sentidos subjetivos a respeito da nova realidade que estava se apresentando ao participante. González Rey (2017a) explica como o sentido subjetivo se configura intrinsecamente a construção das subjetividades social e individual:

Os sentidos subjetivos e suas distintas formas de organização e de processualidade, constantemente envolvidas nos níveis simultâneos das subjetividades social e individual, *estão permanentemente presentes nas diferentes atividades e relações do sujeito que interage nos diversos espaços e contextos da vida social. Porém, sua presença nas emoções e nos processos simbólicos atuais do sujeito não significa que os sentidos subjetivos sejam suscetíveis à significação consciente.* (p. 125 e 126, grifos do autor).

Com relação à sua vida profissional e pessoal, temos os seguintes complementos de frase: **Meu passado** desafio, **Meu presente** estressado e **Meu futuro** muito trabalho, o que nos infere a interpretação de que, no momento da pesquisa, Koi ainda vivenciava situações tensionadoras em sua atuação profissional, tornando a continuidade da carreira

escolhida desafiadora. O estranhamento e a subestimação de sua capacidade para o cargo de docente, gerava certa insegurança, requerendo de si, o desenvolvimento de novos recursos para atender as necessidades da profissão escolhida e assim, prosseguir com os seus objetivos. Este processo foi amparado pelo grupo de docentes atuantes no *campus*.

Os vínculos e os apoios colaterais recebido pelos seus pares, proporcionou a Koi segurança nas relações e ações pedagógicas. Portanto, não aventou a possibilidade de remoção do atual local de trabalho. Assim, **o provisório foi se estabilizando, pois Koi se identificou com o lugar e com o trabalho, gerando novas possibilidades de vida e de desenvolvimento. Ele encontrou outras motivações que outrora não fazia parte da sua realidade**, conforme o observado no seu complementos de frase: **Minhas melhores atitudes** ser educado, **Orgulho-me de** ser honesto, **Um momento de alegria** tomar cerveja com amigos, **Eu fico feliz** cuidando dos meus pets, **Eu agradeço** à Deus todos os dias.

Koi conseguiu reconstruir sua vida e suas relações afetivas no campus em que foi lotado. Porém, tais laços não o impediram de passar por algumas experiências desafiadoras, que o mobilizaram a ponto de questionar os métodos de gerenciamento do campus adotados pelo grupo de gestores do qual fazia parte e, por vezes, considerar a possibilidade de se retirar da função de coordenação e atuar apenas no cargo para o qual foi aprovado em concurso, como veremos nas próximas sessões.

6.2.2. Docência na Educação Profissional e Tecnológica

Koi não conhecia o projeto de Educação Profissional e Tecnológica ofertado por estas instituições quando iniciou as suas atividades docentes. Ele ressaltou na dinâmica conversacional que as primeiras informações sobre o seu cargo foram sobre os procedimentos burocráticos que os servidores deveriam cumprir, como marcar o ponto biométrico, preencher os formulários eletrônicos que deveriam ser acessados e “alimentados” com informações referentes ao cargo e enviados para avaliação das devidas chefias. Em que pese a importância destes procedimentos, a dinâmica dos aspectos pedagógicos foram informados neste período de posse. Deste modo, o referido participante se valeu das experiências que adquiriu quando trabalhou nas instituições de Ensino Superior na cidade onde, anteriormente, residia.

[...] Questões burocráticas eram levadas é, muito a sério quando eu, pelo menos foi o sentimento que eu tive quando eu cheguei, que era muita burocracia, né? Na teoria ela funcionaria bem, mas na prática muitas coisas se tornam inviáveis e até fictícias dentro dessas burocracias. E aí conforme eu fui trabalhando, conforme eu fui [pausa na fala]. É, conhecendo os porquês dessas burocracias, muitas delas até fizeram sentido, né? Mas elas ainda são muito pesadas em comparação aos outros ambientes que eu vi [...]. (Koi)

As “questões burocráticas” referidas por Koi são especificadas nas diretrizes para gestão das atividades docentes de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Campo Grande, 2020), no Capítulo VI – Do Plano Individual de Trabalho (PIT) e do Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD):

Art. 39 Os docentes deverão submeter à chefia imediata, semestralmente, um Plano Individual de Trabalho (PIT), conforme estabelecido na legislação vigente.

Art. 40 O PIT do docente, para cada semestre, deverá conter os seguintes itens:
I - carga horária das atividades de ensino, com especificação das atividades e dos componentes curriculares; explicitando dos horários de planejamento e preparação, de permanência aos estudantes e outros;

II - carga horária das atividades de pesquisa, se houver, identificando o projeto;
III - carga horária das atividades de extensão, se houver, identificando o projeto;

IV - carga horária de atividades de formação continuada, se houver, especificando a atividade por meio de documento comprobatório;

V - carga horária de atividades de gestão institucional e atividades de apoio à gestão institucional, se houver, especificando função, portaria de designação e/ou projeto.

Art. 41 Ao final de cada semestre letivo, em data definida em calendário, o docente deverá preencher o Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD) no Sistema Acadêmico, com as devidas comprovações. (2022, p. 23).

Essas atribuições nas palavras de Koi são:

[...] PIT é o Plano Individual de Trabalho que o professor faz todo o semestre, né? PAT? São os “quadrinhos” que compõem o PIT. São os Planos de Atividade. Então, um PIT dentro de um semestre é composto de diversos Planos de Atividades que você vai desempenhar, vai desenvolver, mais aulas, preparações e Permanências de Estudante. Quando acaba o semestre que o PIT finaliza, você precisa, é, comprovar a execução do seu Plano de Trabalho de cada Plano de Trabalho. Então, cada Plano de Trabalho precisa de um Relatório de Atividades Docentes, que é o RAD [...].

As características descritas por Koi como “fictícias” e “inviáveis” faziam alusão ao cumprimento de atividades de planejamento que deveriam ser apresentadas para o início das disciplinas, ou mesmo no transcorrer do semestre. Algumas dessas documentações são programadas para serem preenchidas e avaliadas antes do início dos semestres, bem como notas avaliativas que necessitavam ser apresentadas

bimestralmente, processos que, na vivência de Koi, raramente eram cumpridos em prazos pré-determinados.

Assim, Koi nos exemplificou uma de suas atribuições docente; bem como, as qualificava como fictícias ou inviáveis. Na nossa interpretação, Koi nos informou que elas sobrecarregam sua rotina como docente, pois ele as executava, apesar considerá-las “pesadas”.

Para nós, a experiência de Koi vai de encontro as palavras de Pacheco (2011), pois o autor afirmava – à época de sua publicação – que o trabalho nos Institutos Federais seria resguardado por instalações físicas e ambientes de aprendizagem integrados – na perspectiva da verticalização do ensino – para um trabalho de qualidade e acessível a todos; buscando a superação de processos escolares hegemônicos e hierarquizados com vistas a uma educação interdisciplinar e processada de forma mais inovadora:

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. [...] (p. 26, grifo nosso).

Mesmo atendendo aos requisitos burocráticos e tentando cumprir as diretrizes do cargo de docente, sobretudo quanto à organização didática dos cursos, Koi, assim como seus pares docentes, necessitava buscar maiores informações institucionais. Assim na perspectiva da colaboração, conseguiu avançar nos estudos sobre este tema.

[...] Então os professores acabaram; os novatos da época acabaram se juntando, se aproximando, né? Para um compartilhar o que estava aprendendo a respeito disso com o outro, né? Então, o que um aprendia lá falava para o outro, [...] E a gente acabou formando um grupo muito unido desses professores que vieram de fora, por conta também dessas desses compartilhamentos. E também com relação à questão do espaço físico, que nós todos ficávamos na sala dos professores, um tempo considerável da semana. (Koi)

Neste relato observamos a mesma dinâmica na construção da relação de confiança entre os docentes na perspectiva de formação em serviço e adaptação ao novo local de moradia vivenciada por Greta (nossa primeira participante); novamente nos apresetando o **indicador sobre a importância do estudo integrado ao trabalho docente, acontecendo no exercício profissional, aqui relacionados às necessidades institucionais, em uma perspectiva colaborativa.**

Quando Koi exercia apenas o cargo objeto do concurso, no início da carreira docente, a “Sala de Professores” tornou-se o primeiro e principal espaço de convívio social entre ele e seus colegas do Instituto. Tal contexto constituiu uma rede de apoio entre esses servidores. O valor dos laços afetivos construídos naquele momento foi importante para Koi sustentar a decisão de se tornar docente e firmar sua morada na cidade para qual se mudou, conforme se observou nos seguintes complementos de frase: **Luto para** ser melhor todos os dias, **Quando chego ao meu serviço, penso** em fazer o melhor, **Quando tenho dúvidas** eu pergunto, **Meus colegas de trabalho** bons para conversar, **Minhas amizades** essencial para ser feliz.

Para além do compartilhamento de informações, Koi também buscou cursos à distância oferecidos pela plataforma EaD do Instituto para aprimoramento de suas habilidades docentes:

Nesse momento eu estou “suando a camisa” para terminar o curso livre de Libras básico, né? É, os cursos, curso virtual, aquele Livre [*curso sem tutoria, no qual o cursista tem um período de tempo para cumprir com os módulos e, após finalizado e atingida a média do curso o sistema gera, automaticamente, um certificado digital que é enviado para o e-mail cadastrado na plataforma*]. Então, é esse curso que eu estou fazendo, estou começando, ainda, acho que 25% só do curso eu concluí. [...] E durante esse período que eu estive no Instituto, os cursos que eu fiz relacionados a minha prática docente foram mais cursos voltados para educação à distância: “Moodle Para Educadores”, “Formação Pedagógica para Educação à Distância”, que eu também já fiz, e agora Libras.

Os cursos mencionados por Koi relacionados à modalidade EaD foram realizados com o intuito formativo para atuação didática no período pandêmico. Mas, os conhecimentos adquiridos nesses cursos ainda eram utilizados uma vez que, mesmo após o período pandêmico, o docente utilizava a plataforma digital de ensino à distância por acreditar nessa modalidade de ensino como um importante recurso didático a ser utilizado nas disciplinas ministradas por ele.

Acredito que o futuro nosso é um ensino híbrido. Não só 100% em sala de aula, não só 100% a distância. Uma mistura dos dois. [...] Só que os docentes não estão preparados para isso; e, a ideia que está sendo vendida de Educação à Distância, ela deforma esse conceito e empobrece totalmente o que é Educação à Distância. Ele passa a ser um marketing de vendas de cursos à distância. [...] Quais professores [...] você vai colocar para dar aula naquela EaD? Quantos alunos por professor você vai ter lá dentro? Isso nunca é medido. [...] Triste, triste. Mas eu gosto de EaD, eu Acredito que vai, que é o futuro, só não está sendo desenhado corretamente. (Koi).

Koi, ao longo da sua formação profissional e atuação docente, conseguiu

administrar significados de diferentes metodologias – como o apoio de instrumentos tecnológicos – na sua organização didática; como visualizamos na sua opinião sobre a modalidade Educação à Distância. Esse posicionamento de Koi corresponde a defesa de Pacheco (2011) à EPT, quando o autor defende a integração entre processos educacionais e instrumentos tecnológicos na organização do trabalho didático:

Entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, a transversalidade diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais. (p. 23).

O esforço de Koi para se atualizar por meio de cursos tanto na modalidade presencial quanto na Educação à distância, expressava o seu compromisso com a docência e sobretudo, com o objetivo para proporcionar condições de aprendizagens para os seus alunos. Seus estudos priorizavam à aquisição de tecnologia de ensino em detrimento dos fundamentos filosóficos e políticos dos Institutos Federais. Neste sentido, observa-se que o domínio da técnica caracterizava o bom profissional estava configurado subjetivamente.

Koi informou que os cursos realizados pelo IF foram na modalidade à distância. Registre-se que esta tem sido uma tendência das políticas brasileiras de formação profissional (Oliveira, 2021). Além disso, o docente participava de palestras tanto na modalidade a distância, quanto presencial, quando organizadas pela Instituição, desde que não coincidisse com reuniões administrativas ou com os seus horário de aula.

Identifica-se que a formação continuada em serviço, como uma das principais atividades docentes, está configurada subjetivamente, conforme as expressões de seu complemento de frases: **Para mim, estudar** faz parte de ser professor; **Tenho facilidade de aprender quando** existe lógica. **Minha formação profissional** satisfatória.

Além da preocupação de Koi em manter-se atualizado ele demonstrou-se perfeccionista e com iniciativa para liderar os trabalhos em grupo, no entanto se considera chato e autoritário, conforme descreveu em seu complemento de frases. **Quando trabalho sozinho** sou perfeccionista; **Quando trabalho em grupo** sou chato e tenho tendência a ser mandão.

Nota-se que há esforços de Koi para manter-se atualizado e sobretudo organizados em suas atividades acadêmicas e também para tomar as decisões referente à sua vida

particular. **O alto nível de exigência quanto as posições assumidas pode ser um indicador de configuração subjetiva.**

Durante o período de participação na pesquisa Koi ministrou disciplinas na seguinte organização: no primeiro semestre ministrava disciplinas no Ensino Médio Técnico, Ensino Superior e Curso Técnico Subsequente; no segundo semestre ministrava disciplinas no Ensino Médio Técnico, Ensino Superior e Especialização.

A distribuição da carga horária de trabalho semanal era onze horas e meia de regência, oito horas aula para planejamento (que ele concentrava em um dia para planejar as aulas de todas as turmas), quinze horas para exercício de coordenação de curso e duas horas aulas para atendimento e orientação dos estudantes sobre os conteúdos ministrados.

No momento desta pesquisa o professor informou que lecionava para um estudante surdo, que se comunicava pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), o qual estava matriculado no curso de Ensino Médio Técnico.

Anteriormente, havia ministrado uma disciplina para um estudante com deficiência visual. Koi afirmou que, quando trabalhou com o estudante com deficiência visual, as adaptações eram realizadas de forma a “ampliar o tamanho” de todo o material de ensino disponibilizado ao estudante para que o mesmo tivesse acesso ao conteúdo didático. Para isso, foi disponibilizado pelo Instituto uma lupa eletrônica e um aparelho de *notebook* ao estudante; ele utilizava-os quando julgava necessário.

6.2.3 Ingresso na função de coordenação de curso

Antes de ser coordenador dos cursos EaD, Koi era coordenador de um curso de especialização. A mudança de coordenações aconteceu através de um acordo entre a direção de *campus* e o grupo de coordenadores.

Como Koi já era tutor de cursos EaD já conhecia toda a estrutura e a troca aconteceu de maneira tranquila. A coordenadora anterior explicou os processos de certificação, acompanhamento dos estudantes dos cursos, fluxos de matrículas, diálogo com a coordenação central dos cursos na Reitoria, entre outras informações. O docente já tinha trabalhado com Educação à distância antes de se tornar docente no IF, como mencionou na dinâmica conversacional:

[...] Eu já sabia como funcionava o fluxo de educação à distância: como que era; o que que é um polo, o que que não é; como que é o curso à distância, o que que é a tutoria, como que são esses trabalhos. Então, não foram tantas

novidades assim. As novidades maiores foram os fluxos internos nossos de gestão, e depois apareceram chefiados. [...] E o trabalho com chefiados é um trabalho intenso de olhar o ponto, acompanhar, participar de ADDs, acompanhar a vida funcional deles. Então isso aí dá bastante trabalho, acompanhar o PIT, PAT, RAD deles.

A mudança relacionada a “chefeidos” mencionada por Koi consistia na situação a qual, no decorrer dos anos, o *campus* ampliou o número de cursos, matrículas, migrou para uma sede própria – a anterior era cedida pela prefeitura –, foram convocados mais docentes concursados, necessitando assim ampliar o grupo de gestores com chefiados. Desta forma, Koi se tornou coordenador chefia imediata de sete docentes.

Parte do “trabalho com chefiados” mencionado por Koi consistia em: mensalmente, verificar a documentação referente ao ponto biométrico dos seus chefiados, atestando o cumprimento de carga horária semanal de serviço. Avaliação bial cada docente, sendo o relatório preenchido e assinado para progressão institucional. Acompanhamento da aplicação da Avaliação do Docente pelo Discente (ADD); é uma avaliação aplicada todo semestre na qual estudantes avaliam todos os docentes. Como chefe, Koi também acompanhava o repasse das notas para cada chefiado; o repasse era realizado por um membro da equipe de apoio pedagógico do *campus*.

Já os PIT, PAT e RAD eram avaliados semestralmente pela chefia imediata de cada docente. Essas são as atribuições referentes ao acompanhamento da vida institucional dos chefiados mencionada por Koi.

Fora o diálogo com a antiga coordenadora dos cursos EaD, Koi não mencionou auxílio de outro servidor do para compreender os trâmites do trabalho de coordenação. Para cumprir com suas atribuições na gestão, Koi mencionou ter realizado de cursos à distância da Escola de Administração Fazendária (Esaf) como fonte de formação própria para gestores: “[...] Ela ministra cursos à distância, tal qual o nosso Moodle Livre. Ela tem vários cursos de gestão pública, gestão de pessoas, gestão de processos, gestão de recursos, né? Então, são formações que todos nós gestores, deveríamos ter”.

Essa menção, feita durante a dinâmica conversacional, veio em meio a um momento que Koi verbalizava suas inquietudes relacionadas a como eram direcionadas as atividades do grupo de gestores do *campus*. Em mais de uma oportunidade, Koi mencionou a dificuldade em se sentir contemplado pelas iniciativas da Instituição em promover formações apropriadas para as atribuições referentes ao cargo.

Nas suas palavras, quando perguntado sobre alguma preparação para função de coordenação, além das orientações da coordenadora anterior, Koi verbalizou: “[...] Não,

não. Tirando essa conversa, não. Se eu tive formação, foi para ser professor, não para ser coordenador.” Logo após mencionar os cursos promovidos pela Esaf, novamente foi perguntado sobre formações promovidas pelo Instituto, Koi afirmou: “[...] pelo IF, não. Esse não tem nada, nada, nada, nada, nada mesmo, ‘Ah, vamos fazer um curso, vamos fazer uma palestra’. Ok! E eu não, não vou desmerecer as palestras que são trazidas com esse objetivo, mas são palestras feitas de espectro amplo, né? [...]”

Apesar do nítido excesso de atividades que necessitava gerenciar, Koi apresentou apenas um momento em que desejava solicitar afastamento da coordenação: seu descontentamento relativo as decisões administrativas da gestão (diretoria) do *campus*.

Koi informou que, quinzenalmente, aconteciam reuniões do grupo de gestores. De acordo com o docente, a cada finalização dessas reuniões, sentia vontade de pedir desligamento do cargo.

Para Koi, faltava clareza e direcionamento para a delegação de responsabilidades da direção do *campus* para as coordenações; este era um ponto crítico em relação ao seu convívio com a sua chefia (os membros da diretoria que eram chefes dos coordenadores):

Então, muitas coisas, para mim, são simples e lineares de serem realizadas. Você vai daqui-ali, sua meta é aquela, você resolve esse problema e me entrega o resultado no final responsabilidade é sua, pronto.

Esse é o mínimo que eu preciso para trabalhar e isso é um alinhamento meu pessoal. Então, você delega, você responsabiliza, e você dá um prazo, uma meta que a pessoa precisa cumprir, e depois você espera o resultado.

Só que muitos gestores não são desse, desse formato. E aí quando há uma discrepância muito grande, fica difícil de se encaixar, né? Tipo: “Olha, é, precisamos fazer tal coisa!”

A primeira coisa que me, me aparece na minha cabeça; precisamos fazer tal coisa! Tá: Precisamos quem? Precisamos até quando? Precisamos como? né?

E a ausência desses, desses pontos, para mim torna tudo insosso. Porque, depois não sabe quem cobra, não sabe como cobra, não sabe porque tá cobrando, né?

E a pessoa que vai fazer tá fazendo. Não sabe para quando é para fazer, não sabe como é para fazer ou não faz porque a responsabilidade não é dela. Então esses são pontos que me doem muito, né? (Koi)

No entendimento de Koi, faltava objetividade e direcionamento nas ações promovidas pela direção do *campus*; e tal característica deixava parte do grupo de coordenadores sem ter um direcionamento específico para conduzir os trabalhos de gestão de *campus*. O descontentamento de Koi se tornava mais latente com o passar do tempo, criando uma nítida oposição ao processo de escolhas políticas para as atividades burocráticas do *campus*. Tornando extremamente estressante a convivência com os pares membros do grupo de gestão.

Como membro da equipe de gestão, o espaço de trabalho de Koi não era mais a sala de professores. Durante o período de participação da pesquisa, a sala onde Koi passava a maior parte da carga horária de trabalho, era a sala do grupo de coordenadores das áreas de pesquisa e extensão. Nesse espaço não dividia a sala com Greta.

Durante seu relato, Koi não mencionou a participação dos colegas coordenadores na construção de conhecimento acerca dos caminhos sobre “gestão” de ensino. Koi dividia a sala com outros professores, mas os trâmites da gestão eram de diferentes “frentes de atuação”. Os processos referentes à áreas de estágios internos e externos; estágios remunerados, curriculares ou voluntários; editais de fomento de pesquisa; estabelecimento de parcerias com empresas da região, emendas parlamentares para financiamento de projetos e pesquisas.

Apesar de construir relações profissionais profícuas e necessárias para sua atuação, apenas Koi trabalhava na área especificamente de ensino. Provavelmente, temos nesse contexto uma justificativa para a iniciativa individual de Koi em buscar conhecimentos através de cursos para área da docência e gestão. Koi percebeu suas necessidades profissionais contempladas de maneira diferenciada a forma dos demais gestores; o trabalho de Koi se referia ao ensino em aspectos internos ao *campus*, o trabalho dos demais gestores se comunicava com a comunidade externa ao Instituto.

A relação delicada que mantém como participante do grupo de gestão do *campus*, sobretudo à organização do trabalho da equipe diretiva, aparece nos complementos de frases de Koi: **Tenho dificuldade de** deixar de me importar com problemas, **Eu fico triste** serviço desorganizado, **O que me desmotiva como docente do IF** desorganização e falta de metas, **Pior parte do IF** chefia desorganizada, **Não consigo acostumar** com serviço desorganizado, **Com frequência penso** em sair da gestão.

Nas palavras de Koi, temos a interpretação sobre o trabalho do grupo de gestão do Instituto caracterizado como um trabalho de difícil articulação entre os membros, no qual parte dos componentes não enxergam seus esforços representados na participação da gestão do *campus*. Também interpretamos dificuldades nos diálogos sobre planejamento e na execução das atividades do grupo, fazendo com que Koi não enxergasse seu valor na composição do grupo, ao ponto que o único momento em que deseja se afastar da função – mesmo com todos os desafios enfrentados na execução de suas atividades – era durante as reuniões do grupo de coordenadores.

Mesmo com os embates nos trabalhos na equipe da gestão do *campus*, quando perguntado sobre a motivação de continuar, Koi nos trouxe um posicionamento,

extremamente pessoal, destacando sua capacidade de gerir desafios pessoais e profissionais e do prazer que sente em “solucionar problemas”:

Eu gosto de EaD, eu gosto de gestão. Por isso que esse é um dos motivadores. É o fato de eu gostar, de eu me sentir bem, organizando as coisas e fazendo funcionar, né? [...] Financeiramente a gente tem um ganho? Tem! Mas, dizer que o ganho compensa a quantidade de horas e esforço que você dedica na coordenação? Eu acho que não. Não vale, né? Financeiramente não vale. Agora, pessoalmente, eu gosto de gestão, por isso que eu ainda continuo na EaD, porque eu gosto de EaD também. (Koi)

Com o auxílio de um complemento de frases **O que eu faço de melhor** construir coisas, apreendemos um indicador na complexa relação que Koi estabelecia ao participar do grupo de gestão do *campus*. **Koi é um profissional movido por novos desafios e pela necessidade de constante aprendizado, de novos conhecimentos para as diferentes atribuições as quais ele se responsabiliza. Koi não mede esforços para alcançar o que deseja, consegue buscar sozinho os conhecimentos necessários para as metas que almeja.** O problema é quando ou objetivos encontram entraves, ou dependem, do compromisso daqueles que lhe cercam que podem não compartilhar de sua “visão” de mundo.

Vale ressaltar que, quando o momento dialógico versava sobre tensionamentos em participar do grupo de gestores do *campus*, Koi verbalizou os desafios cotidianos da função e seu descontentamento relacionado às decisões da diretoria. Em nenhum momento é citado o trabalho docente ou processos sobre política de inclusão por Koi.

6.2.4 O Exercício da docência

Koi, devido a própria qualificação profissional, atuava em diferentes níveis e modalidades de ensino (Ensino Médio Técnico, PROEJA, Ensino Superior, Especialização, Educação à Distância), concomitantemente, como já foi ressaltado anteriormente. O docente, assim, como Greta tinha muitas dificuldades em organizar tempo para preparo de aula e seguir “à risca” essa organização.

No primeiro momento de sua participação na entrevista, ao falar sobre os desafios de ser docente num Instituto Federal, Koi ainda tentou minimizar suas dificuldades com relação ao cargo de docência e suas atribuições relacionadas ao ministrar vários conteúdos das disciplinas; a dificuldade está em gerenciar o processo “burocrático” que atravessa o

trabalho docente; **indicando dilemas para conciliar as diferentes atribuições tanto da gestão quanto da docência:**

[...] Então, você preparar aula, você ir para a sala de aula, corrigir prova, atender aluno; isso daí não tem dificuldade alguma. Isso, um professor, eu consigo executar sem ter problemas. Mas eu tenho problemas na hora que eu entro na parte organizacional, na parte de gestão, de gestão de pessoas, de gestão de rotina, [...] de documentos da função docente. Então, substituição, documentação que você precisa fazer em alguns casos, as burocracias que são, de longe, o lugar que eu vi que tem mais essa questão burocrática, documental muito pesada, e isso daí ocupa muito tempo, isso daí dá muito trabalho. (Koi)

Já no segundo momento de participação, na dinâmica conversacional, sobre a organização das diferentes jornadas de atribuições e a divisão das tarefas o professor afirmou que era um “[...] processo muito individual e muito misturado. Muitíssimo misturado. [...]”.

Sobre os procedimentos de organização didática para as disciplinas, Koi afirmou:

A quantidade de preparação [...] seriam 8 horas de preparação que normalmente eu tendo a concentrar elas num dia só, que seria o dia que eu pego sento para preparar as minhas aulas da semana: não acontece. Então acontece que [pausa na fala]. Porque a coordenação, ela exige um fluxo com constante de atendimento, certo?

Koi ainda descreveu suas atividades na tarde em que nós conversamos:

A gente acaba a nossa reunião aqui, que acabou as ADDs agora que eu estava em aula, estava em aula [Ensino Médio]. Fiz as ADDs, que daí é trabalho de gestão, né? Vou ter um tempo agora do final da nossa conversa até às 18h15, hora que começa a minha primeira aula [Ensino Superior]. É o momento que eu vou tentar parar a gestão e finalizar a preparação da aula que eu vou estar ministrando. [...] Mas é pra você ver que o fluxo, ele acaba ficando misturado, né?

Em um período de trabalho Koi realizou as atividades de docência, acompanhamento de chefiados, pretendia fazer planejamento de ensino, para então iniciar seu trabalho de docência no período noturno. Neste momento, Koi demonstrou suas inquietações acerca das diferentes disciplinas que ministra, tempo para preparação e expectativa pessoal sobre de atuação em sala de aula:

[...] O meu cuidado é só pra que sobre tempo para fazer preparação, certo? Porque não tem como encarar algumas áreas, algumas disciplinas, sem a mínima preparação, porque por mais que você tenha, é, muitas vezes nem tem o material preparado. Quando você tem [material], a preparação é menor, mas

quando você não tem, aí não tem conversa. Depende da disciplina, depende da complexidade, depende do público, depende da quantidade de alunos. Muda totalmente de turma. (Koi)

O trabalho de Koi dentro do Instituto é próximo ao entendimento do processo de “verticalização” de ensino, correspondente ao Art 6º (Brasil, 2008) sobre finalidades e características dos Institutos Federais: “III – Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;”.

Quando essa finalidade foi estudada por Soares (2021), o autor ressaltou a importância de existência de um local que carrega a responsabilidade de uma escolarização para todas as parcelas populacionais. Porém, o autor também destaca os entraves da operacionalização dessa verticalização:

Essa convivência entre ensino médio técnico e ensino superior tornam complexas as relações no processo de ensino e aprendizagem, exigindo maior formação dos docentes para trabalharem de forma dinâmica, de modo a respeitar as subjetividades de cada nível e de cada modalidade de ensino. [...] Com a verticalização intenciona-se aproveitar ao máximo a força de trabalho dos docentes dos IFs [...]. (Soares, 2021, p. 41, grifo nosso).

Soares ainda acrescenta:

Essa estrutura verticalizada visa otimizar a infraestrutura física como laboratórios, salas de aula, bibliotecas, salas administrativas e pedagógicas e o corpo de servidores técnicos administrativos e docentes, reduzindo custos e ampliando as possibilidades de formação dos discentes. [...] Isso implica na necessidade dos docentes terem uma multiplicidade de saberes para transitar nos diferentes níveis e modalidades de ensino e ao mesmo tempo desenvolver de forma articulada atividades de pesquisa e extensão. (p. 42, grifo nosso).

Koi nos exemplifica apenas um período de um dia de sua rotina de trabalho; afirmando que iria aproveitar instantes antes do próximo período de trabalho para planejar a aula da turma que terá aula logo na sequência. A mesma situação enfrentada por Greta no seu “tempo” para planejamento.

Os discursos de Koi e Greta se inserem num caminho iniciado por uma normativa do ano de 2008 (criação da RFEPCT) e questionado por uma pesquisa do ano de 2021 (Soares, 2021).

Soares (2021) busca em seu trabalho alertar sobre a prática de verticalização centrada na oferta de cursos de diferentes níveis em uma mesma instituição, mas sem

subsidiar o trabalho e a formação pedagógica do professor para atuar nesse processo diverso de ensinamentos e quais as consequências dessa dinâmica no trabalho docente e na perspectiva de continuidade da EPT.

Duarte (2020) também adverte sobre o processo de acúmulo de atribuições laborais dentro da educação, bem como o grande dispêndio de tempo com atividades ligadas ao trabalho como sintomas cruciais do sucateamento da profissão docente, e também como fator diretamente relacionado ao adoecimento do professor. O que mais inquieta o autor é a premissa que essas condições de trabalho são apresentadas como uma cortina de fumaça, atrelando os profissionais à diferentes formas de violência; culminando diretamente na saúde mental dos profissionais da educação.

Em continuidade, temos dois complementos de frase que trazem aspectos que nos auxiliam na interpretação do processo de planejamento de Koi e, da mesma forma, nos ajudam a entender como o docente pensa o preparo para o trabalho com estudantes com deficiência; **Para planejar minhas aulas, preciso** de concentração e criatividade; com relação ao **maior problema de Koi** é apontada a tendência a procrastinar. Entendemos que a “procrastinação” mencionada está relacionada a auto cobrança de Koi em prosseguir com sua organização perante todas as atividades que precisavam se desempenhadas tanto com relação as atribuições da coordenação, quanto a multiplicidade de disciplinas que ministrava em modalidades e níveis diferenciados.

Outros dois complementos nos trazem a perspectiva de Koi perante seu trabalho dentro do IF: **Quando sou avaliado** não vejo problema e **Me organizo melhor quando** tenho metas. Para continuidade da nossa análise, destacamos que em nenhum momento, Koi averbou se sentir pressionado ou desmotivado perante o excesso de atividades ou vontade de pedir diminuição atribuições; isso nos traz o **indicador de uma significativa capacidade de enfrentamento de Koi às adversidades e desafios, sobretudo na própria atuação profissional**, o qual já foi exposto na sua trajetória profissional, antes mesmo de atuar no IF.

6.2.5 O ensino de estudantes com deficiência

As primeiras experiências docentes com estudantes com deficiência de Koi aconteceram no Instituto Federal, como já mencionado. Da mesma forma, já foi mencionado que o docente já tinha relação com a modalidade Educação Especial desde seu antigo emprego. O Instituto que Koi atuava já recebia matrícula de estudantes com

deficiência desde o ano de 2017, devido a promulgação da Lei de Cotas (Brasil, 16.409/16), e Koi tinha experiências com estudantes com deficiência visual e surdez. No momento da sua participação, Koi trabalhava com um estudante surdo.

Koi tinha dificuldades em organizar um planejamento apropriado ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiências. Nas palavras do docente, para além da preparação, necessitava de materiais diferenciados que “conversassem” com os referidos académicos, conforme o expressa em seu relato:

[...] Se eu gastava 1X pra fazer o material pra turma, eu acabo gastando 1X e meio quase do tempo pra preparar, porque a tentativa é fazer com que o material fale por si só para os alunos. Normalmente, a gente prepara o material para guiar a aula... agora eu preparo o material pra que o material converse com o aluno de forma que ele consiga entender já o conteúdo a partir do material: slides, textos, e tudo mais [...]. (Koi)

Além disso, ele afirmou que necessitava de um tempo extraclasse específico para atendimento aos estudantes com deficiência, pois, nas palavras do professor, o estudante necessita de uma atenção exclusiva, sendo necessário o agendamento de um horário no contraturno: “[...] Então, nesse caso, o tempo é praticamente dobrado de atendimento”.

Com relação a como preparar o grupo de docentes para atuação com estudantes com deficiência, na opinião de Koi era de responsabilidade do Instituto organizar a formação docente para a Educação Especial. Com a sua experiência profissional em curso de *lato sensu*, afirmou que o Instituto deveria “investir nessa especialização para Educação Especial”.

Em nenhum momento Koi mencionou o trabalho do NAPNE na orientação pedagógica após a matrícula dos estudantes com os quais trabalhou

[...] Eu caí de paraquedas para atender um aluno com deficiência. Eu não sabia nada, nada sobre como tratar esse aluno, como lecionar um conteúdo para esse tipo de aluno, para esse tipo de público. Então eu acho que o IF, ele peca em não ter essa especialização interna para os professores, ele peca quando ele não tem os profissionais necessários para auxiliar esse atendimento: então, nós não temos AEE, nós não temos interprete, não temos nada... Né? Então, fica muito a cargo do professor “se vira” e o aluno é que sai prejudicado [...]

O professor vivenciou a situação dos docentes, pois nos primeiros meses de admissão do estudante surdo matriculado, o Instituto não conseguia um intérprete presencial para realizar a tradução e interpretação da língua de sinais para o estudante matriculado. Durante algumas semanas foi contratado um profissional que não pode

continuar o trabalho por motivos próprios, não havia “lista” de tradutores para chamada de concurso, não havia intérpretes em outros *campi* com disponibilidade para se mudar para local do *campus*, necessitando assim de apoio tecnológico como interpretação remota (intérpretes dos outros *campi* se revezando na interpretação intermediada por programa de reunião virtual) ou utilização de instrumentos tecnológicos para captação de voz dos professores e a geração de legendas automáticas na tela de um computador para acompanhamento das disciplinas.

Koi não apenas relatou a dificuldade em se relacionar com o estudante surdo atendido – por meio de sinais e gestos –; também elogiou o estudante ressaltando sua inteligência, mas lamentou que a comunicação impedia um atendimento mais individualizado e eficaz que otimizasse o aprendizado do estudante. Esta dificuldade também se estendia para outros públicos do campo da Educação Especial, conforme o comentário que se segue: “[...] Não tive contato com outros tipos de deficiência. Então, eu não trabalhei com alunos autistas, eu não trabalhei com alunos é, com outras deficiências.” Esta situação lhe causava insegurança, lhe movendo para buscar maiores conhecimentos.

Portanto, a presença destes estudantes em sala de aula lhe desafiava, conforme manifestou nos complementos de frase: **Quando vi um estudante com deficiência em sala de aula** pensei que devo estudar mais, **Estudantes com deficiência** muita dedicação, **Educação Especial** é muito necessária, **Formação continuada para docência no campo da** Educação Especial. **Identifica-se que a presença do público da Educação Especial é mobilizadora da necessidade de aprendizagem, por ser um desafio para novas experiências de aprendizagens.**

Vale o destaque que o atendimento providenciado por Koi ao estudante surdo decorre da experiência que possuía após atender estudantes surdos no trabalho anterior, quando procurou um curso de Libras para se comunicar com o estudante. Nota-se que o professor não tributa exclusivamente ao estudante a dificuldade de aprender, uma vez que buscava se munir de ferramentas para criar condições para ensinar, **reafirmando aqui que estas experiências são as forças motrizes para enfrentar as adversidades da profissão.** Ele se propunha a organizar a atividade pedagógica com a finalidade de garantir que o aluno tivesse acesso aos conteúdos curriculares, disponibilizando material e horário de atendimento individual para o estudante.

6.2.6 Algumas Reflexões

Quando iniciou seu trabalho no Instituto Federal, Koi já possuía conhecimentos sobre organização didática, no caso para o Ensino Superior. Da mesma forma, já desenvolvera sentidos subjetivos sobre inclusão educacional gerados a partir do tensionamento de quando confrontou-se com o desafio de se comunicar com pessoas surdas no antigo emprego.

No processo de ambientação, Koi entendeu que necessitaria mobilizar antigos aprendizados para exercer o cargo de docente. Nesse processo ele não sentiu apoio institucional para dirimir suas dúvidas acerca do trabalho desenvolvido nos Institutos Federais e se propôs a realizar, fora o apoio dos demais colegas, cursos à distância para aprender novos conhecimentos para exercício de suas atribuições.

A busca por conhecimento, seja entre pares, seja por cursos presenciais ou à distância se caracteriza como um ato de resistência ao próprio ambiente de trabalho inóspito. Tal premissa, além de desacreditar a instituição perante os servidores, inviabiliza o processo de implementação da Política de Educação Inclusiva, sendo os estudantes os maiores prejudicados neste contexto.

Apesar de já encontrarmos uma quantidade significativa de pesquisas acerca da atuação do NAPNE na EPT, sua funcionalidade segue periférica quando nos referimos ao processo formativo de docentes e técnicos administrativos, necessitando de uma mudança significativa na dinâmica de atuação do Núcleo, para vias de modificação nos processos superação das diversas barreiras como as destacas na Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015).

Os Institutos Federais não conseguem efetivar uma política de formação continuada docente sobre os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, bem como a Educação Especial. A responsabilização individual pela aprendizagem do estudante segue como uma premissa no trabalho docente, sobretudo no processo de inclusão educacional.

Mesmo com a premissa de ascensão ou estabilidade socioeconômica, a carreira docente, no atual contexto de serviço público federal, torna-se um espaço desfavorável ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas para profissionais aos docentes que entram para a carreira docente na EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos aos últimos apontamentos desse relatório de pesquisa, primeiramente, voltamos ao nosso projeto inicial; para visualizar as conjecturas que incitaram pensar a problemática da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica e a inclusão estudantes com deficiência. Nossa idealização inicial era a não formação em licenciatura como principal ponto nevrálgico na organização didática e pedagógica dos docentes de áreas técnicas na EPT.

Em contato com outras pesquisas que debatiam sobre a problemática da formação docente na EPT, debatiam a complexidade política e socioeconômica da constituição de Lei de Criação dos Institutos Federais, bem como a profissionalização de estudantes com deficiência na EPT, compreendemos que a não formação em licenciatura era apenas parte de um fenômeno – como nos indicou Kosik (2011) – nos guiando para uma busca mais aprofundada sobre a condição de trabalho docente nos Institutos Federais.

Nesse caminho, encontramos na Teoria da Subjetividade o alicerce necessário para pensar desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, pensamos nosso objetivo principal para compreender como se desenvolvem as configurações subjetivas para o cargo de docência na Educação Profissional e Tecnológica em profissionais bacharéis que ocupam a função de coordenação em áreas de ensino, pesquisa e extensão e atuam com estudantes com deficiência.

Para além da formação docente, a Teoria da Subjetividade nos proporcionou a dar inteligibilidade ao processo de formação de sentidos subjetivos para a escolha da profissão docente no grupo – essencial a existência dos Institutos – participante da pesquisa: docentes bacharéis que exerciam a função de coordenadores em áreas de ensino, pesquisa e extensão de um Instituto Federal. E, principalmente, como suas configurações subjetivas emergiam em suas constituições culturais e históricas – juntamente às respectivas condições de trabalho – para organização didática e pedagógica para trabalharem com estudantes com deficiência.

Nesse processo, contamos com a contribuição de Greta e Koi. Eles se destacaram não apenas como docentes coordenadores de cursos, mas como seres humanos que construíram processos singulares de subjetivação na escolha para a docência numa instituição federal de ensino e para sustentar essa escolha mesmo a frente dos desafios e adversidades que esta carreira lhes impôs.

Durante os processos dialógicos, e subsidiados pela Epistemologia Qualitativa, encontramos o valor heurístico da Teoria da Subjetividade, através da compreensão das categorias sentidos subjetivos e configurações subjetivas; que nos proporcionaram pensar indicadores sobre docência na história de vida dos participantes, sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, a escolha de exercer a função de coordenação de curso, sobre a organização docente e esta organização pensada no trabalho desses profissionais com estudantes com deficiência.

Através de algumas interpretações conseguimos compreender o desenvolvimento das configurações subjetivas desses docentes que exercem a função de coordenadores de curso.

Desta forma, sobre Greta e Koi, temos indicadores que ambos cogitavam a carreira docente desde seus respectivos ingressos em cursos de pós-graduação. Ambos compreendiam a pós-graduação *stricto sensu* como curso de formação para docência no magistério federal, em grande perspectiva no Ensino Superior. Sobretudo Koi, que já era docente contratado em universidades na sua cidade natal; e Greta conversava sobre parâmetros da carreira docente entre seus pares durante os períodos de mestrado e doutoramento.

Ao escolherem ingressar na carreira de magistério federal, ambos tomaram a decisão de deixar suas respectivas famílias para começar uma carreira profissional numa nova cidade. Através da Teoria da Subjetividade, entendemos como aspectos culturais e históricos impactaram essas escolhas; e que o desenvolvimento das configurações subjetivas sobre a docência abarcaram o contraditório sentimento de separação familiar e constituição de novos vínculos afetivos tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Greta e Koi, não apenas iniciaram “um novo emprego”; iniciaram nova moradia, fizeram novos amigos, novos colegas de trabalho, respondiam a novas chefias e ao novo público a ser atendido, em sua maioria, estudantes de Ensino Médio; entre eles estudantes com deficiência.

Nas configurações subjetivas de ambos docentes o ingresso na docência no magistério federal era a garantia de estabilidade financeira e social. Essa perspectiva também era fruto da subjetividade social, sobretudo nas palavras de Greta, quando ela mencionou a concorrência por vagas nos concursos públicos e nos diálogos entre colegas de pós-graduação. Nas condições de Koi, era seu convívio com docentes nos antigos empregos como técnico administrativo de IES e como professor universitário contratado.

Esses aspectos culturais tiveram grande relevância na decisão de concorrerem a uma vaga de docente num concurso público.

O aceite ao convite para fazer parte do grupo de gestores do *campus*, através de coordenação de cursos, não implicou maior ascensão econômica para esses docentes. Koi, mencionou o acréscimo no salário, mesmo assim, afirmou não ter relevância, sobretudo, frente aos desafios e frustrações que a função de coordenador imbricava ao seu trabalho. Greta não mencionou o acréscimo salarial, apenas fez menção aos desafios de responder as atribuições como gestora de curso, sua tentativa de trabalhar em carga horária semanal maior por conta própria e a frustração de não empreender sucesso nas atribuições em seus esforços como gestora.

Greta se enxergava absorvida pela gestão, mesmo assim, sua preocupação principal, ao longo dos anos de trabalho, era de contribuir fazendo com que o curso que coordenava correspondesse aos anseios da Instituição, dedicando maior parte da sua carga horária à coordenação, e não no cargo objeto de concurso: o docente.

Não longe, Greta buscava conhecimentos sobre instrumentos para lecionar conteúdos e metodologias de avaliação mais inclusivas junto a colegas de trabalho. Também, buscava participar de cursos de curta duração e palestras sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. Ao não se ver contemplada – em seu cotidiano – em algumas dessas experiências formativas institucionais sentia aumentar sua frustração acerca do significado dessa participação; ainda assim buscava maiores conhecimentos didáticos e pedagógicos balizados entre colegas de profissão.

Para Koi, suas configurações subjetivas também emergiam no sentido de direcionar maior parte de sua carga horária de trabalho à coordenação de cursos EaD. Para além, mantinha uma relação de credibilidade com a EaD, que o acompanhou desde seu trabalho anterior ao Instituto, compreendendo a utilização de instrumentos tecnológicos no auxílio na sua organização didática e pedagógica – Plataforma *Moodle* da Instituição. Ademais, estabeleceu uma relação de busca de formação profissional individual para suas atribuições.

Sobre nosso objetivo, através da Epistemologia Qualitativa encontramos nos nossos diálogos conjuntos de valores expressos num cenário de pesquisa constituído de confiança e liberdade. Interpretamos algumas hipóteses importantes a serem acompanhadas em futuros estudos sobre o desenvolvimento das configurações subjetivas desses docentes. Esse acompanhamento se faz importante com diferentes instrumentos

para registros de informações – para além dos diálogos – não contempladas pela dimensão do tempo-espaço condizentes à pesquisadora.

Primeiramente, temos a hipótese de que ambos docentes atribuem a importância do seu trabalho à profissionalização dos estudantes. Assim, é necessário se manter atualizado sobre os conhecimentos da formação profissional inicial, e não conhecimentos sobre docência ou EPT. O importante é que estudantes tenham acesso o conteúdo técnico – seja na área de informação e comunicação ou na área de processos industriais – para a profissão que exercerão em cerca de três anos (Ensino Médio) ou quatro anos (Ensino Superior). Quanto maior o conhecimento (conteúdo) ofertado, maior é a chance de sucesso dos estudantes. A estrutura da aula não é o aspecto mais importante, mas a quantidade de conteúdo proferido aos estudantes; quanto mais conteúdo exposto em sala de aula, maior oportunidade de conhecimento, maior oportunidade de sucesso aos estudantes.

Na especificidade da condição de trabalho de Greta e Koi – docência e coordenação de curso – o objetivo primordial do trabalho de ambos é manterem os cursos ativos e em condições de permanência na Instituição; a docência se constitui em adendo dentro de suas atribuições. Independente das frustrações advindas dos desafios encontrados na gestão ao longo dos anos, inicialmente, os sentidos subjetivos de ambos apontavam que a principal contribuição deles ao Instituto seria na coordenação de curso.

Os docentes apresentaram respostas reflexivas sobre a inclusão de estudantes com deficiência, demonstrando conhecer a importância social do direito à matrícula e ensino na EPT, entender a necessidade de um tempo específico de preparação e atendimento as necessidades desses estudantes e demonstrando os limites institucionais na efetivação do direito à educação para todos.

Através dessas respostas, compreendemos que Greta e Koi demonstraram desenvolvimento de sentidos subjetivos sobre particularidades na docência na Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo às condições burocráticas de ensino e respectivos efeitos na concretização do trabalho docente. Na estrutura material da docência, as configurações sociais para formação docente remontam ao imediatismo e a esporadicidade. Não há uma organização institucional de formação docente condizente com a complexidade da EPT, da mesma forma, da Educação Especial. Em continuidade, a efetivação da inclusão educacional acontece sob a responsabilidade do docente; e em vias de uma responsabilidade solitária.

Observamos que, apesar da garantia de cotas nos processos seletivos (Brasil, 2016) e a existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, ainda não há efetividade na política de inclusão que prepare o docente na Educação Profissional e Tecnológica.

Entendemos que na institucionalização da EPT tem-se a continuidade de um modelo de formação continuada marcada por princípios tradicionais e técnicos; o mesmo modelo compreendido por Egler (2022) e Silva (2022), em seus respectivos trabalhos sobre inclusão e formação docente no Ensino Fundamental.

Outrossim, apontamos as redes de apoio e as relações afetivas e entre docentes como fonte de conhecimentos e experiências emergentes na organização docente para o trabalho com estudantes com deficiência, mas seguem existindo de forma periférica e não articulada, sem o devido mérito e compreensão por parte dos atores sociais que organizam e promovem cursos de formação continuada. Compreendendo, assim, a complexa articulação entre processos culturais, históricos e individuais e processos políticos institucionais na organização dos sistemas de ensino público.

Com relação ao processo de inclusão educacional; na introdução de nosso trabalho, já tínhamos a proposição de um decréscimo nas taxas de matrícula, sobretudo a partir do Ensino Médio – bem como no Ensino Médio Técnico.

De acordo com os trabalhos de Anache e Martins (2019) e Costa (2021) presenciemos a continuidade à escolarização de estudantes com deficiência para além do Ensino Fundamental, com maior incidência nas últimas décadas. E, de acordo com os autores, para além da efetividade da política de inclusão que está conduzindo a escolaridade de estudantes com deficiência a patamares mais elevados, nos defrontamos com o desafio de formar profissionais que irão receber esses estudantes aos devidos níveis e modalidades de ensino.

A institucionalização da educação especial necessita de aporte para além de infraestrutura, tecnologia, regulamentações. As relações humanas precisam ser compreendidas a promover mudanças nas dimensões subjetivas de todas as pessoas que participam do processo. As políticas inclusivas são imprescindíveis; mas sua aplicação na realidade, “no chão da escola”, precisa mobilizar formações simbólicas-emocionais gerando modificações nas estruturas que constroem a subjetividade social dos Institutos Federais – nosso espaço de pesquisa –, possibilitando a emergência de novas configurações subjetivas tanto para docentes se estendendo a toda comunidade que

participa da EPT, sobretudo se estendendo os estudantes que venham a ser atendidos pela política de inclusão dentro nos Institutos.

Como teses apresentamos alguns pontos: as dimensões subjetivas da organização didática e pedagógica se distanciavam da perspectiva da Educação Inclusiva e a educação especial era compreendida como apêndice da dinâmica institucional; a necessidade de atender as pessoas com deficiências era decorrente das vivências particulares de cada participante e não de uma política de formação profissional; a formação profissional deveria ser pensada de forma transversal e articulada com os demais setores da instituição; as atividades de coordenação de curso estão equidistantes das necessidades de aprendizagens dos estudantes com deficiência na perspectiva de um ensino colaborativo; o trabalho de coordenação se restringe à formulação e acompanhamento de processos burocráticos.

Ao caminho de finalização dessa pesquisa, compreendemos que a não formação em licenciatura ainda é um ponto crucial no processo de inclusão educacional no país. Porém, a atual estrutura socioeconômica, juntamente às condições culturais e históricas acerca do direito à cidadania da pessoa com deficiência nos conduzem à hipótese de uma formação docente para um compromisso com sentidos individualistas.

As condições materiais para o trabalho docente concerne ao sacrifício, mesmo no ensino público federal. Esse significado de “sacrifício”, para além de frustração e adoecimento, gera a sensação de incapacidade ou conformismo na intenção do trabalho. O ensino promovido pelo profissional da educação não consegue alcançar o coletivo (a sala de aula). Necessidades nessa perspectiva, ou na especificidade de ensinar de maneira diferente, tornam-se uma finalidade abstrata ou longínqua. Pode-se tentar uma atitude diferente, mas sem a confiança e o entendimento no próprio trabalho, a experiência se torna uma ação pontual, apoiada em regras ou numa institucionalização desumanizadora. É essa conjectura que abrange o processo de inclusão nos Institutos Federais.

A formação docente precisa encontrar seu lugar inserida nos espaços e tempos do trabalho docente. Se faz primordial pensar ambientes de escuta e escrita formativos, da mesma forma pensar a interdisciplinaridade como organização didática. E os Institutos Federais, através de seus princípios políticos e filosóficos, que propõem uma educação holística e o trabalho como princípio formativo podem se constituir em chaves primordiais para abertura desse caminho.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 14e. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: Avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full>>. Acesso em 04 de out. 2023.
- AGÊNCIA SENADO. **Sistema S**. Disponível em: <
<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso 29 de set. 2023.
- ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. A subjetividade social em relação à educação especial e os desafios da formação docente. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos**. Curitiba: Appris, 2019.
- ANACHE, A. A. Dimensão subjetiva da deficiência no processo de inclusão escolar. *In*: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade** – discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.
- ANACHE, A. A.; ALMEIDA, M. A. As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual. *In*: **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 36. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84810/62741>>. Acesso em 14 de abr. 2025.
- AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional tecnológica: sucessivas reformas para atender quem? *In*: **Boletim Técnico do Senac** – Revista da Educação Profissional. v, 38, n.2, p. 27-40. mai./ago. 2012. Disponível em: < <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164/149>>. Acesso em 29 de set. 2023.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de dezembro de 1961**, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96, Brasília, 1996. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 de abr. 2023.
- _____. **Resolução nº 2, de 11 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 04 de out. 2023.
- _____. **Programa TEC NEP** – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. Brasília, 2006. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>>. Acesso em 04 de out. 2023.

_____. **Lei nº 11.534**, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111534.htm>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e das educação profissional e tecnológica. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em 10 de abr. de 2023.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 25 de set. 2023.

_____. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 04 de out. 2023.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a**. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 10 de fev 2025.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

_____. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009c**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009d**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=E MENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art.>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

_____. **Educação Profissional e Tecnológica** – Projetos e Ações 2010.

Brasília, 2010a. Disponível em: < https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/tainacan-items/5012/44888/ADMEC_00400_compressed.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

_____. **Ação TEC NEP** - humanizando a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2010b.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 06 de fev. 2025

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 04 de out. 2023.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012b**. Dispões sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm> Acesso em: 10 de fev. 2025

_____. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: < https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExit/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2025.

_____. **Lei nº13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/Lei_13146.pdf>. Acesso em: 04 de out. 2023.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

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

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 06 de fev 2025.

_____. **Ministério da Educação – Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 26 de set. 2023.

_____. **Diretrizes de Atendimento Educacional (AEE) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/politica-do-ae---fde.pdf>>. Acesso em 14 de abr. 2025.

BOSCHETTI, I. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (primeira parte) – PPGPS/SER/UnB, 19/04/2016. You Tube, 19 de abr. de 2016a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=3554s>>. Acesso em 14 de ago. 2023.

_____. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (segunda parte) – PPGPS/SER/UnB, 19/04/2016. You Tube, 19 de abr. de 2016b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dl3Yocu-1oI&t=7603s>>. Acesso em 14 de ago. 2023.

_____. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (terceira parte) – PPGPS/SER/UnB, 19/04/2016. You Tube, 19 de abr. de 2016c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=csxXYK2be9M&t=15s>>. Acesso em 14 de ago. 2023.

_____. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (quarta parte) – PPGPS/SER/UnB, 19/04/2016. You Tube, 19 de abr. de 2016d. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jSpP2cmLOUs&t=27s>>. Acesso em 14 de ago. 2023.

CABRAL, C. de A. **Dimensões subjetivas na preparação docente para a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos**. Tese (Doutorado). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/76?b_trab_titulo=&b_trab_area=&b_trab_orientador=Alexandra+Ayach+Anache&b_trab_aluno=Camila+de+Araujo+Cabral&b_trab_data_de=&b_trab_data_ate=&b_tipo_trabalho_id=>> Acesso em: 08 de fev. 2025.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora – Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPO GRANDE, MS. **Regulamento Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas**. 2016. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026-de-15-04-2016.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

_____. **Diretrizes para a gestão das atividades docentes de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. 2020. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/diretrizes/diretrizes-para-a-gestao-das-atividades-docentes-de-ensino-pesquisa-extensao-e-gestao-institucional-do-instituto-federal-de-mato-grosso-do-sul>>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

_____. **Projeto Pedagógico de curso Pós-Graduação lato sensu em docência para a educação profissional, científica e tecnológica.** 2022. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-pos-graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-de-pos-graduacao-lato-sensu-em-ensino-de-humanidades-e-linguagens-campus-dourados.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional IFMS 2024-2028.** 2024. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-de-desenvolvimento-institucional-2024-2028.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

CUNHA, A. L. B. M. **O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios.** Dissertação (Mestrado). Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%c3%8dDIA_disserta%c3%a7%c3%a3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 04 de out. 2023.

DAMASCENA, E. A. **Política de formação docente para a Educação Profissional dos professores do IFRN: avanços e desafios (2008-2018).** Tese (Doutorado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29673/1/Politicaformacaodocente_Damascena_2020.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. *In:* FACCI, M. C. D.; URT, S. da C. (Orgs). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação.** Campo Grande: UFMS, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

EGLER, V. de L. P. **Aprendizagens de professoras na ação pedagógica: compreensões a partir da teoria da subjetividade.** Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/44162/1/2022_Vald%c3%adviadeLimaPiresEgler.pdf>. Acesso em: 08 de fev de 2025.

FACCI, M. C. D.; URT, S. da C. (Orgs). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação.** Campo Grande: UFMS, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3551>>. Acesso em: 10 de fev. 2025.

FRIGOTTO, G. *Ensino Médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito.* Programa Salto para o Futuro: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Ano XIX boletim 18 – nov. Secretaria de Educação a Distância. Brasília-DF, MEC, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 04 de out. 2023.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In:* MOLL (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In:* FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio

de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. Disponível em: <
https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A2ncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/ CED/NUP, 2017. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf> Acesso em 06 de fev. 2025.

GONÇALVES, B. da S. F. **Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: a subjetividade docente em foco**. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <
http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/40528/1/2020_B%c3%a1rbaradaSilvaFreireiraGon%c3%a7alves.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2025.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeto e subjetividad** – uma aproximación histórico cultural. Séneca: Thomson, 2002.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 4, n. 1, p.155-179, jan./jun. 2007. Disponível em: <
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>>. Acesso em 14 de ago 2023.

_____. La categoria de sentido subjetivo y su significación em la Construcción del pensamiento psicológico. In: **Revista Contrapontos**. V. 1, n. 2, p. 13-27, jul, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/55>>. Acesso em 14 de ago. 2023.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. **Subjetividad, epistemologia cualitativa y metodologia constructivo-interpretativa**. 08 de nov. de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ek-yWb07v1g>>. Acesso em 22 de jan. 2023.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade** – os processos de construção da informação. São Pulo: Cengage Learning, 2017a.

_____. **3. Mesa Redonda: Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa**. You Tube, 22 de set de 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eo8qLhqBO_Q&t=2778s> Acesso em 14 de ago 2023.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade** – teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GOULART, D. M. (2017). **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito**. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <
http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/24008/1/2017_DanielMagalh%c3%a3esGoulart.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base.

Brasília: Inep, 2025. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04 de out. 2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04 de out. 2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04 de out. 2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04 de out. 2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em 04 de out. 2023.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *In: Educar em revista*. Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

_____. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. *In: Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 35, p.1-29, 2022. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71383>. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383/50625>>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

KASSAR, M. C. M. K.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *In: Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 45, p. 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>.

Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnYqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 de fev. 2025.

KOSIK, K. A dialética do concreto. 9e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, T. S. S.; ROSSATO, M. As ações e relações pedagógicas no contexto da pandemia. *In: Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 16, n. 46, p. 598–617, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10056237. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2415>. Acesso em: 2 de jan. 2025.

- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundá: Paco Editorial, 2016.
- MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- _____. **Crítica ao fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- MEDEIROS, B. de A. **O fazer pedagógico do professor de educação especial no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13164/DIS_PPGEDUCACAO_2017_MEDEIROS_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 04 de out. 2023.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M.; TACCA, M. C. V.R.; MORI, V. D. Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (ORGs). **Teoria da Subjetividade** – discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.
- MORIN, E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional – dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo** – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NASCIMENTO, F.; FARIA; R. A questão da inclusão na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S.(Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185>>. Acesso em 04 de out. 2023.
- OLIVEIRA, A. D. **Condições de formação continuada do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Dissertação (Mestrado). Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. Disponível em: <<https://ppgecpan.ufms.br/es/andrea-duarte-de-oliveira-condicoes-de-formacao-continuada-do-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade/>>. Acesso em 04 de out. 2023.
- OLIVEIRA, L. da S. **O professor e sua formação**: aspectos constitutivos desse processo. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/16143/1/2014_LucianaSilvaOliveira.pdf>. Acesso em 08 de fev. 2025.
- OLIVEIRA, A. M. M de. A importância da educação à distância na formação continuada do profissional da pedagogia. In: **Revista ponto de vista**. Viçosa, v. 10, p. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v10i1.11803>. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11803/6549>>. Acesso em: 10 de fev 2025.

PACHECO, E. **Concepção e Diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008.

PACHECO, E. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia** – Um novo modelo em educação profissional concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução da educação profissional e tecnológica. In.: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais** – Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. Ensino médio integrado – ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo** – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese (Doutorado). Brasília: Universidade de Brasília. 2009. Disponível em: <
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8800/1/2009_MaristelaRossato.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. M. **Subjetividade Contemporânea** – discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

SALES, E. B. **Configurações subjetivas de alunos com deficiência visual sobre processos de escolarização no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11276/BOMFIM_SALES_Edinaldo_disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 04 de out. 2023.

SANTANA, E. C. A.; RODRIGUES, S. A. A escuta de crianças assentadas sobre Educação Infantil em teses e dissertações. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 25, p. 1-21, jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8665077>. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665077/32232>>. Acesso em: 10 de fev 2025.

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. Tese. (Doutorado) Brasília: Universidade de Brasília. 2010. Disponível em: <
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8062/3/2010_GeandraClaudiaSilvaSantos.pdf>. Acesso em 04 de out. 2023.

SANTOS, G. C. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ANACHE, A. A. A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**.

Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1473-1492, jun. 2021. Disponível em: <
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15293/11235> >. Acesso em
 04 de out. 2023.

SILVA, M. B. S. da; MOREIRA, M. E. A. Dialogando sobre os serviços inclusivos
 (NAPNE e AEE) na perspectiva da educação inclusiva nos IFs, alguns estudos e seus
 direcionamentos. In: **Anais IX CONEDU – IX Congresso Nacional de Educação**. 2023.
 Disponível em: <
[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_E
 V185_MD1_ID25002_TB8507_05092023144424.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_E_V185_MD1_ID25002_TB8507_05092023144424.pdf)>. Acesso em 14 de abr. 2025.

SOUZA, A. L. L. de. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas
 públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado de
 Letras. 2013.

SOUZA JUNIOR, J. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. Tese
 (Doutorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. Disponível
 em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-
 87YJFY/1/justino_de_souza.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-87YJFY/1/justino_de_souza.pdf)>. Acesso em 04 de out. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos**: Satisfação das necessidades
 básicas. Jomtien, 1990. Disponível em:
 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em: 04 de out.
 2023.

_____. **Declaração de Salamanca** – sobre princípios, política e práticas na área
 das necessidades educativas especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>> Acesso em: 04 de out. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São
 Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, C. A. R.; SILVA, M. O. da; FRANCO, A. B. M; RIOS, G. A. Inclusão
 escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais
 Específicas do Instituto Federal de São Paulo. In: *Revista Brasileira de Estudos
 Pedagógicos*. Brasília. v. 102, n. 260, p. 283-307, jan-abr. 2021. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgZrYRjmqsgY8bJ/?format=pdf&lang=pt>
 >. Acesso em 14 de abr. 2025.

VOLANTE, D. P.; VILARONGA, C. A. R.; PEREIRA, L. M. R. Impactos da
 terceirização dos profissionais para acessibilidade de estudantes com deficiência no
 contexto dos Institutos Federais. In: **Revista Momento** – diálogos em Educação. v. 33,
 p.169-187, mai-ago. 2024. Disponível em: <
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16938/11112>>. Acesso em 14 de abr.
 2025.

WELKER, G. M. **Transversalidade nas ações da educação especial: a realidade dos
 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**.
 Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
 Disponível em: <
[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7243/WELKER%2c%20GISIELE%20MI
 CHELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7243/WELKER%2c%20GISIELE%20MICHELE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 04 de out. 2023.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C.A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional
 Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de
 Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru. v. 27, p. 319-

336, jan-dez. 2021. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em 14 de abr. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) PARA PROFESSOR

Número do CAAE: (será inserido após aprovação pelo CEP)

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA:

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “Educação Profissional Tecnológica e a Teoria da Subjetividade – Perspectivas para a criação de um espaço de formação docente para a Educação Especial”, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Duarte de Oliveira. Esta pesquisa está inserida no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEDU/UFMS, em nível de doutorado, e possui cunho estritamente acadêmico sem fins comerciais. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com você e outra que ficará com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se tiver perguntas antes ou mesmo depois assinar o Termo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, você pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo se você não quiser participar ou se retirar sua autorização em qualquer momento, mesmo depois de iniciar sua participação na pesquisa.

A relevância dessa pesquisa se deve ao fato da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Profissional Tecnológica requerer discussão e reflexão sobre a ação docente e as necessidades educacionais dos estudantes matriculados no Instituto Federal. Assim, se faz importante uma formação para docentes abordando os contextos específicos da Educação Profissional Tecnológica e da Educação Especial, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, com vistas ao aperfeiçoamento das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como outros aspectos da vida dos participantes; pensando os princípios educacionais dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Inclusiva.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos: O objetivo desta pesquisa será construir um espaço de formação continuada, com professores de um Instituto Federal, que atuam nas áreas profissionalizantes junto aos estudantes com deficiências, na perspectiva Cultural Histórica de Teoria da Subjetividade. Para que esse objetivo principal seja alcançado, outros objetivos específicos foram planejados: conhecer os currículos e as experiências dos professores atuantes nos cursos do IF; Identificar os sentidos subjetivos dos participantes da pesquisa sobre a educação dos estudantes com deficiência que estão matriculados nos cursos do IF; elaborar estratégias metodológicas para identificar o desenvolvimento

das subjetividades dos participantes envolvidos no curso de formação continuada construído na perspectiva colaborativa.

Procedimentos e metodologias: Participando do estudo você está sendo convidado a contribuir em alguns momentos importantes para a pesquisa como: (1) na análise documental, permitindo a pesquisadora acesso a documentos como plano de ensino e atividades pertinentes ao assunto dessa pesquisa; (2) Entrevista individual com características da Dinâmica Conversacional, com a duração média de 30 minutos, conforme disponibilidade do participante e gravada com a autorização do participante; (3) Complemento de frase: será solicitado ao participante que complete por escrito em uma folha em branco as frases estímulos ditadas pela pesquisadora com o tempo máximo de 30 minutos para finalização da atividade, entregando ao final para a pesquisadora as respostas, as quais serão arquivadas para posterior análise; este momento se repetirá ao final da formação continuada para contribuir para a avaliação do curso; (4) formação continuada para professores: ocorrerá entre os meses de fevereiro e novembro de 2023, com 10 encontros semanais para o cumprimento das temáticas da formação, no horário a combinar, com duração de 02 horas. (5) Dinâmica conversacional em grupo: ao final da formação continuada será realizado um encontro usando a dinâmica conversacional (ou seja, os participantes em grupo, serão convidados a conversar de forma aberta sobre diversos assuntos, sem depender de perguntas previamente preparadas pelo pesquisador) como processo de avaliação final sobre a formação continuada. Você não deve participar deste estudo se: a) não atuar como docente nas áreas profissionalizantes dos cursos selecionados; b) não possuir acesso à internet; c) não ministrar disciplinas com estudantes com deficiência matriculados.

Desconfortos e riscos previstos: para a aplicação de entrevistas, técnica de conversação e complemento de frases os possíveis riscos são mínimos, tais como:

- (1) Responder a questões sensíveis;
- (2) Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;

Caso a formação seja realizada por videoconferência pode incorrer em:

- (3) Cansaço por conta do tempo de tela;
- (4) Divulgação de informações; invasão de privacidade; divulgação de dados confidenciais, divulgação de imagem.
- (5) Estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- (6) Embaraço de interagir com estranhos,
- (7) Medo de repercussões eventuais;

Formas de amenizar os desconfortos e riscos previstos: Estes desconfortos serão amenizados pelas seguintes ações:

- (1) Enfatizar sua liberdade de não responder questões constrangedoras, de forma verbal registrada em gravação de vídeo quando for o caso e destacar essa informação de forma escrita no documento elaborado para o complemento de frases. Além disso, garantir que o participante

- pode suspender a atividade a qualquer momento.
- (2) Minimizar desconfortos ao proporcionar que o participante escolha conforme melhor lhe convier o dia e horário para a aplicação das técnicas da pesquisa.
 - (3) Estar atento aos sinais verbais e não verbais dos participantes e ao perceber desconforto ou sinais de cansaço, reduzir o tempo do encontro para minimizar o tempo ou mesmo interromper o encontro.
 - (4) Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro (assegurar mediante este termo previamente submetido e após aprovação pelo Comitê de Ética, posteriormente assinado pelos envolvidos bem como solicitação verbal de autorização de gravação registrada);
 - (5) Respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes dos participantes, incentivando que todos façam o mesmo, não tolerando qualquer forma de estimulação pelo grupo, inclusive, convidando o participante que não respeitar esses valores a retirar sua participação da entrevista.
 - (6) Garantir a confidencialidade e privacidade nas informações garantindo que as mesmas não serão identificadas em nenhum momento da pesquisa, ou mesmo após a divulgação da mesma, estando a pesquisadora passível a consequências judiciais nos termos da lei.

Benefícios: Esta pesquisa promoverá o desenvolvimento subjetivo dos professores participantes que atuam na Educação Profissional Tecnológica ao seguir os preceitos da Teoria da Subjetividade. Além disso, tanto o participante poderá ser beneficiado ao obter mais subsídios para embasar sua prática de ensino, com mais segurança; quanto aos estudantes que serão beneficiados ao terem maiores possibilidades de serem considerados em suas especificidades e, assim, ter seus potenciais valorizados em busca de uma aprendizagem significativa, promovendo assim a inclusão na escola, por meio do incentivo de ações que considerem as necessidades específicas educativas dos estudantes. Além disso, os conhecimentos produzidos por esta formação continuada podem ser significativos para outros programas de formação de professores como também para a formulação de propostas pedagógicas.

Acompanhamento e assistência: Durante a pesquisa e, se for caso, após o encerramento ou interrupção da pesquisa será oferecido acompanhamento e assistência em forma de contato da pesquisadora com o participante para esclarecimento ou dúvidas de forma pessoal ou por meio de instrumentos tecnológicos que possam auxiliar o contato, como o Google Meet ou outras tecnologias de comunicação.

Forma de contato com a pesquisadora: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Andréa Duarte de Oliveira, Rua Geraldino Martins de Barros, 1022, CEP 79303-032, Corumbá – MS,

telefone 67- 99836-6958 e e-mail andreamadaloni@gmail.com.

Forma de contato com Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1o andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30- 11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

GARANTIAS AOS PARTICIPANTES:

Esclarecimentos: Você será informado e esclarecido sobre os aspectos relevantes da pesquisa, antes, durante e depois da pesquisa, mesmo se esta informação causar sua recusa na participação ou sua saída da pesquisa.

- É garantido acesso aos resultados finais ou preliminares dessa pesquisa, naquilo que for específico ao participante e que possa ser útil ou relevante para o mesmo sempre que solicitado. Além disso, os resultados dessa pesquisa quando publicados em formato de Tese ou artigo científico serão divulgados ao participante via e-mail.
- Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.
- Você poderá se negar a responder qualquer questionamento que considere constrangedor, irrelevante ou invasivo, ou até mesmo interromper a entrevista ou desconectar-se do encontro virtual caso se sintam constrangido (a) a qualquer momento, o que será respeitado pela pesquisadora.

Direito de recusa a participar e direito de retirada do consentimento: Você tem o direito de se recusar a participar da pesquisa e de desistir e retirar o seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem que isso traga qualquer penalidade ou represálias de qualquer natureza e sem que haja prejuízo à sua pessoa.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e as informações obtidas durante a pesquisa só serão acessadas pelos pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, informações que possam identificá-lo não serão mostradas ou publicadas. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no

formato de dissertação/tese.

Ressarcimento: Sua participação é voluntária e você não terá qualquer despesa por participar na pesquisa.

Caso haja despesas imprevistas você terá o direito de ser ressarcido de todas as despesas causadas pela participação na pesquisa.

Indenização e medidas de reparação: Caso ocorra algum dano ou prejuízo ao participante em decorrência da pesquisa havendo nexos casual comprovado, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos e ressalta a garantia de reparação, assistência ou indenização financeira nos termos da lei.

Você receberá duas vias físicas deste Termo assinada e rubricada pelo pesquisador e caso decida assinar solicito que me devolva apenas uma via dos termos.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

marque esta opção se você concorda que durante a sua participação nesta pesquisa no momento de entrevista individual gravação em áudio e vídeo.

marque esta opção se você não concorda que durante a sua participação nesta pesquisa no momento de entrevista individual seja realizada gravação em áudio e vídeo.

Observação: caso você não aceite os termos acima, não é necessário preencher os dados a seguir.

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e desconfortos que esta pode acarretar aceito participar e declaro ter recebido uma via original deste documento rubricada em todas as folhas e assinada ao final, pelo pesquisador e por mim.

Nome e assinatura do (a) participante

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as

finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de ____
Local e data

APÊNDICE 2

INSTRUMENTOS PARA ORIENTAÇÃO DE DIÁLOGOS

Instrumento 1: Roteiro de Entrevista

1. Quais foram os motivos que o levaram a prestar o concurso público para o cargo de docente no Instituto Federal? Como foi a sua escolha pelo campus?
2. Você teve experiência como docente antes de ingressar ao Instituto Federal?
3. Você já teve experiência de ser professor de estudantes com deficiência? (em caso afirmativo, como organizou o trabalho pedagógico, considerando a presença desses estudantes em sua sala de aula).
4. Atualmente, você tem estudantes com deficiência em sua sala de aula?
5. Como está organizando o trabalho pedagógico, considerando a presença desses estudantes em sua sala de aula? (houve a necessidade de dispor de horários extras para trabalhar com esse estudante?)
6. Enquanto docente do Instituto Federal quais são os desafios enfrentados?
7. Você realiza cursos de formação continuada para o aperfeiçoamento da docência? (qual frequência). Já realizou de cursos no campo da Educação Especial? (quais, quando, que modalidade)
8. Gostaria de acrescentar alguma informação sobre sua experiência considerando o princípio da Educação Especial?

Data de nascimento: _____

Local de nascimento: _____

Formação profissional inicial: _____

Titulação: _____ Ano da Titulação: _____

APÊNDICE 3**INSTRUMENTOS PARA ORIENTAÇÃO DE DIÁLOGOS****Instrumento 2: Complemento de frases**

Responda as questões abaixo com as palavras ou frases com o primeiro pensamento que surgir.

Meu presente _____

Meu passado _____

Meu futuro _____

Eu fico feliz _____

Eu fico triste _____

Meu maior desejo _____

Minha formação profissional _____

Ser professor no IF _____

O IF é para mim _____

Melhor parte do IF _____

Pior parte do IF _____

Meus alunos _____

Educação Especial é _____

O que eu faço de melhor _____

Tenho dificuldade de _____

Minhas amizades _____

Meu maior desafio profissional _____

Estudantes com deficiência _____

Preocupação principal _____

Onde estão as pessoas que eu gosto _____

Um momento de alegria _____

Meu maior medo _____

Não consigo _____

Para mim, estudar _____

Meu maior problema _____

Me organizo melhor quando _____

Queria ser _____

Meus colegas de trabalho _____

Minhas melhores atitudes _____

Esforço me diariamente por _____

Orgulho-me de _____

Quando tenho dúvidas _____

Eu agradeço _____

Minha família _____

Com frequência penso _____

Lamento _____

Luto para _____

Corumbá _____

O que me desmotiva como docente do IF _____

Se eu não fosse docente _____

Quando trabalho em grupo _____

Quando trabalho sozinho _____

Tenho facilidade de aprender quando _____

Quando chego ao meu serviço, penso _____

Quando vi um estudante com deficiência em sala de aula _____

Quando sou avaliado _____

Para planejar minhas aulas, preciso _____

Formação continuada para docência _____

APÊNDICE 4

INSTRUMENTOS PARA ORIENTAÇÃO DE DIÁLOGOS

Instrumento 3: Diálogo com gestores

1. O que conhecia sobre Educação Profissional e Tecnológica no momento de posse no seu cargo
2. Quais foram as informações sobre o cargo de professor que o senhor teve acesso no momento da posse?
3. Quais forma as informações sobre a função de coordenação que o senhor teve acesso na nomeação?
4. Como aconteceu a preparação para o exercício da função de coordenação?
5. Como organiza as jornadas de trabalho entre a docência e gestão?
6. O que te motiva a continuar na função atual?
7. Já houver momentos em que desejou sair da função? Saberria listar algum?
8. Acontece alguma capacitação periódica para função?
9. O que te motiva a continuar atuando no atual campus?
10. Tem ou já teve a pretensão de pedir ou pediu remoção para outro campus ou estado?

