



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Julia Sotto-Maior Bayer

**A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto:
as significações de professores de um *campus* do IFSP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de MESTRA em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

São Paulo

2021

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Assinatura:

Data:

e-mail:

Bayer, Julia Sotto - Maior

A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP / Julia Sotto - Maior Bayer. -- São Paulo: [s.n.], 2021.
168p ; cm.

Orientador: Wanda Maria Junqueira de Aguiar.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

1. Docência. 2. Rede Federal de EPT. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Psicologia Sócio-Histórica. I. Aguiar, Wanda Maria Junqueira de. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. III. Título.

CDD

Julia Sotto-Maior Bayer

**A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto:
as significações de professores de um campus do IFSP**

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRA em Educação: Psicologia da Educação.

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso João Ferretti

Prof. Dr. Antônio Carlos Caruso Ronca

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Para minha avó, Maria de Lourdes (*in memoriam*), que lutou para estudar, estudou os filhos e fez da ternura a sua marca.

AGRADECIMENTO

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos nos dois anos do curso de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Márcia e Germano, pela incondicional crença nas minhas potencialidades e pelo apoio, carinho e compreensão nas minhas ausências para produzir este trabalho. Sem vocês nada disso seria possível. Ao Luiz, meu amor, pelo colo, apoio, companheirismo intenso e cuidadoso no isolamento social. Que o Zé não nos ponha para fora de casa. Ao Gui e à Bia, pelo afeto e pelas oportunidades seguras de “refrescar a cuca” nesta infundável pandemia.

À Ia, minha orientadora, sábia, paciente e acolhedora, um ser humano incrível, que me ensinou um caminho sem volta para ler nas entrelinhas, sempre emocionado. Minha eterna gratidão.

À banca, nas pessoas de Celso e Antônio Carlos, pela leitura cuidadosa e pela generosidade em compartilhar um pouco do vasto conhecimento crítico e rigoroso que produzem. Ao professor Ronca, eu agradeço por toda a inspiração e palavras de incentivo. Minha estrutura cognitiva, certamente, jamais será a mesma.

Aos colegas de mestrado, em especial, à Gi, minha dupla. Você é um presente do mestrado.

Aos pesquisadores do GADS: Gislaine, Luciana, Fábio, Eliane, Agda, Fernanda, Humberto, Victor, Marcos, que promovem afetividade, crítica e luta, em unidade dialética, como deve ser. Agradeço pelas partilhas.

Aos meus professores do mestrado Cláudia, Melania, Sérgio, Ronca e Mimi pelo rigor e afeto. A generosidade de vocês reverbera em mim e vai para o mundo.

Ao Edson pela paciência, bom humor e presteza.

Às amigas Ana e Juzinha, com vocês sempre estou em casa. Obrigada pelo acolhimento com café, cheio de ideias boas e novas. À Ju e à Nana, minhas xodós, que isso passe e a gente siga marcando essa presença afetuosa e leve aos fins de semana. À panela dos amigos psi pelo último carnaval comemorável e pelo afeto, sempre.

À Ari, Bela, Carlinha e Remom pelo surpreendente e potente reencontro, ponte-aérea online, que embalou a pandemia e o movimento das ideias. Que sigamos em contato.

À vovó Lourdes (*in memoriam*) e tia Ju por todos os incentivos, ligações animadas e muito, muito amor. Se for para cantar, que cante uma canção de amor...

Às minhas colegas de trabalho, Andreia, Edna, Laísa, Patrícia e, agora, a Lívia por “segurarem as pontas” e fazerem do trabalho um lugar afetuoso, obrigada. À equipe de

formação continuada, em especial, à Diana, Edna, Janaína, Kelem e Ricardo, pelos diálogos profundos e sinceros.

Aos meus participantes de pesquisa e ao coletivo dos professores e colegas TAE do IFSP, meus agradecimentos e braços para somar nas lutas que virão.

Cada um de vocês, a seu modo, em maior ou menor grau nesse período, impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho e, certamente, o meu desenvolvimento como ser humano. Aprendo junto com vocês. Obrigada.

RESUMO

Este estudo fundamentou-se na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético, com o objetivo de explicitar e analisar as significações sobre a docência no ensino técnico integrado ao ensino médio, desenvolvida durante o ensino remoto. Diante da história centenária da Rede Federal de EPT e da proposição do Ensino Médio Integrado, que passou a ser desenvolvido nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, questionou-se acerca dos movimentos constitutivos das significações de docentes sobre sua prática em um *campus* novo do IFSP, dada a desvalorização da formação para a docência na história da rede. A dualidade estrutural estabelecida na educação brasileira e as características da formação profissionalizante, tradicionalmente ofertada nas instituições de educação profissional, compuseram o contexto do desenvolvimento do trabalho docente e da proposição da integração do ensino técnico ao ensino médio. Com a pandemia de COVID-19, o processo de implementação do ensino remoto emergencialmente organizado no IFSP foi incorporado como mediação constitutiva da totalidade social da docência. Foram entrevistados seis professores atuantes no ensino técnico integrado ao ensino médio, dois de disciplinas de formação profissional e quatro de formação geral. As entrevistas foram inspiradas nas metodologias das entrevistas reflexivas e das conversações. O material foi analisado a partir do procedimento dos Núcleos de Significação, por meio dos quais articulou-se dois núcleos. Núcleo 1 - “Acho que outros *campi*, que cresceram com todas essas mudanças, foram entendendo o porquê dessas mudanças”: entre a cultura institucional e as novas propostas educacionais no processo de expansão da Rede Federal de EPT. Núcleo 2 - “[...] a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões, com a pandemia vai piorar com certeza, sabe?”: As reflexões de professores sobre o trabalho que desenvolvem e suas condições no curso do ensino remoto. Por meio do processo analítico interpretativo desenvolvido evidenciou-se que a cultura estabelecida na história da educação de técnicos no país constitui as significações dos docentes e é tensionada por novas possibilidades apresentadas à docência a partir da transformação institucional em Instituto Federal. Essas referências apareceram nas significações de nossos participantes, apresentadas de diversas maneiras: por apontamentos de continuidade ou ruptura na trajetória docente, pela apresentação de ênfase na formação técnica no campus ou considerar a ênfase no ensino médio, pela queixa de pouco espaço para a formação humana, pela vontade de promover uma educação crítica e integrada e pela disputa acerca das atividades possíveis à docência no IFSP. A organização emergencial do ensino remoto evidenciou uma crise pedagógica na instituição, que é parte de uma crise conjuntural. A integração, pautada na interdisciplinaridade, foi destacada como fundamento para constituir, no interior da instituição, atividades possíveis para tensionar politicamente a orientação da educação ofertada aos jovens.

Palavras-chave: docência; Rede Federal de EPT; Ensino Médio Integrado; Psicologia Sócio-Histórica; Núcleos de Significação; ensino remoto.

ABSTRACT

This study intended to explain and analyze the meanings of teaching in technical education integrated to high school, during remote teaching, based on Socio-Historical Psychology and Historical-Dialectical Materialism. Given the centennial history of the Federal Network of Professional and Technological Education and the proposition of Integrated High School, developed in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, one wondered about the constitutive movements of the teachers' meanings concerning their practice in one new campus of the IFSP. Regarding the devaluation of teacher education in the history of the network. The structural duality established in Brazilian education and the characteristics of the traditionally professional training offered in the professional education institutions comprised the teaching work development context of the technical education integrated to high school. The implementing process of the emergency organized remote teaching in the IFSP, with the COVID-19 pandemic, was incorporated as a constitutive mediation of the teaching social totality. Six teachers in technical education integrated to high school participated, two from professional education subjects, and four from general education subjects. The reflective interviews and the conversations inspired the interview methodology, and the information was articulated in two nuclei, carried out by the analysis procedure of the Nuclei of Meaning. The Nuclei 1 - "I think that other campuses, which grew with all these changes, understood the reason for these changes": between the institutional culture and the new educational proposals in the process of expansion of the Federal Network of TPE. The Nuclei 2 - "[...] our educational quality was not what we would like, before the pandemic, for several reasons, with the pandemic, it is going to get worse, for sure, you know?": The reflective movements of teachers about their conditions and their work during remote education. The analytical process evidenced that the culture established in the country's history of technician education constituted teachers' meanings and tensioned the new possibilities presented to teaching by the institutional transformation into federal institutes. These references appeared in our participants' meanings, presented in several ways: by notes of continuity or rupture in the teaching trajectory, by the presentation of emphasis on technical education on campus or the accentuation on high school, by the complaint of lesser space for human formation, by the desire to promote a critical and integrated education and by the dispute about the possible activities on teaching in the IFSP. The emergency organization of remote education has highlighted a pedagogical crisis in the institution, which is part of a conjuncture crisis. Within the institution, the integration, based on interdisciplinarity, was highlighted as the basis to constitute possible activities, to tension politically the orientation of education offered to young people.

Keywords: teaching; Federal EPT Network; Integrated High School; Socio-Historical Psychology; Nuclei of Meaning; remote teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Linha do tempo de acontecimentos relevantes de 2020 a partir da Pandemia
_____ p. 27

Figura 2. Resposta de professores à questão relacionada à formação para a docência
_____ p. 71

Figura 3. Resposta de professores à questão relacionada ao tempo de docência no IFSP
_____ p. 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Pré-indicadores e indicadores constituídos como produto da primeira e segunda etapas da análise por Núcleos de Significação _____ p. 78

Quadro 2. Constituição do primeiro Núcleo de Significação em função dos indicadores
_____ p.116

Quadro 3. Constituição do segundo Núcleo de Significação em função dos indicadores _____ p. 116

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEFET–RJ | Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro |
| CEFET-SP | Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo |
| COMPARECE | Comissão de Planejamento e Análise Estratégica no período de Calamidade e Excepcionalidade |
| COVID-19 | Doença do Coronavírus de 2019 |
| CSP | Coordenadoria Sociopedagógica |
| EFC | Equipe de Formação Continuada de Professores |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| ETF | Escolas Técnicas Federais |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| Governo FHC | Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso |
| Governo Lula | Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva |
| IF | Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFPB | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba |
| IFRN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| IFSP | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico-Dialético |
| MS | Ministério da Saúde |
| NAPNE | Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |

| | |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PAP | Programa Auxílio Permanência |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIT | Plano Individual de Trabalho Docente |
| PNP | Plataforma Nilo Peçanha |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PSH | Psicologia Sócio-Histórica |
| RNP | Rede Nacional de Ensino e Pesquisa |
| SINASEFE-SP | Seção Sindical de São Paulo do Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica |
| TDE | Trabalho Discente Efetivo |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCU | Tribunal de Contas da União |

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 O contexto de desenvolvimento da pesquisa | 21 |
| 2 A HISTORICIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TOTALIDADE SOCIAL DA DOCÊNCIA NA REDE FEDERAL DE EPT | 29 |
| 2.1 A educação profissional em questão: a dualidade estrutural na educação brasileira e os novos tensionamentos promovidos pela relação Educação-Trabalho..... | 29 |
| 2.1.1 A nova organização do trabalho requer um novo trabalhador..... | 38 |
| 2.2 A formação para a docência na EPT no contexto da proposta de integração entre formação profissional e formação geral: uma docência possível? | 41 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO | 53 |
| 3.1 O Materialismo Histórico-Dialético | 53 |
| 3.1.1 As categorias..... | 56 |
| 3.2 A Psicologia Sócio-Histórica | 61 |
| 4 MÉTODO | 67 |
| 4.1 A escolha dos procedimentos | 69 |
| 4.2 Os participantes | 70 |
| 4.3 O processo de produção das informações..... | 73 |
| 4.3.1 Os instrumentos | 74 |
| 5 ANÁLISE | 75 |
| 5.1 O levantamento de pré-indicadores e sistematização de indicadores..... | 77 |
| 5.2 A constituição de núcleos de significação | 115 |
| 5.2.1 Núcleo 1 - “Acho que outros <i>campi</i> , que cresceram com todas essas mudanças, foram entendendo o porquê dessas mudanças”: entre a cultura institucional e as novas propostas educacionais no processo de expansão da Rede Federal de EPT | 117 |
| 5.2.2 Núcleo 2 - “[...] a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões, com a pandemia vai piorar com certeza, sabe?”: As | |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| reflexões de professores sobre o trabalho que desenvolvem e suas condições no curso do ensino remoto..... | 136 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 153 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 159 |
| APÊNDICE A | 167 |
| APÊNDICE B..... | 168 |

1 INTRODUÇÃO

Ao decidirmos nos dedicar à educação, assumimos – por este ato e com ele – a complexidade que lhe é inerente. (SAVIANI, 2013, p. 66)

Um problema de pesquisa pode ser melhor compreendido se explicitado o seu percurso de constituição. Segue, portanto, um breve relato, fruto da singularidade da pesquisadora, nutrido das particularidades necessárias à compreensão das construções coletivas concernentes a ocupar o cargo de psicóloga de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a pesquisar a docência na instituição.

Ingressei no IFSP em janeiro de 2016, inicialmente, em um *campus* da Região Metropolitana de São Paulo. Em janeiro de 2018, fui removida para outro *campus*, a meu pedido. Passei, então, a trabalhar na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, uma área industrializada, onde, em meio a instituições de pesquisa científica e tecnológica, que figuram entre as mais avançadas do país, o IFSP instalou suas unidades em 2009, 2012 e 2013. Os novos *campi* foram criados em decorrência da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal de EPT), iniciada em 2005 e intensificada entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2018).

A criação de novos estabelecimentos e a transformação de instituições existentes, possibilitou a célere elevação do número de instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. No estado de São Paulo, o IFSP, convertido em Instituto Federal a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), data de 1910. Na referida expansão, a instituição saltou de 10 unidades, quando CEFET-SP, para os atuais 37 *campi*, apontados pelo último Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2019-2023 (IFSP, 2019).

Esses novos *campi* inauguraram seus cursos paulatinamente, iniciando suas atividades com poucos servidores e crescendo a partir dessa demanda. Em 2014, na terceira etapa de expansão da Rede Federal de EPT, promoveu-se um grande concurso para compor o quadro docente e de técnicos administrativos do IFSP, deficitário após cumpridas duas etapas com poucas contratações. Nesse período, um grande contingente de trabalhadores foi contratado pela instituição em um curto espaço de tempo, dos quais, boa parte, veio lecionar nos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico. Minha chegada, em ambas as unidades, coincidiu com a implementação destes cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, permite a oferta de educação profissional técnica de nível médio de forma articulada ao ensino médio ou de modo subsequente, após o término do ensino médio. Na forma articulada, figuram a integrada, em matrícula única, e a concomitante, em dupla matrícula. A modalidade integrada passou a ser admitida pelo Decreto n. 5.154/2004, mas foi impulsionada a partir da Lei n. 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais, cujas orientações direcionam para a reserva de cinquenta por cento de suas vagas para o ensino técnico, com *prioridade* à forma integrada.

O Decreto n. 5.154/2004 foi editado, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em resposta à avaliação desfavorável de estudiosos da área de educação e trabalho, ao vigente Decreto n. 2.208/1997, do Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tais críticas salientaram a dualidade na educação estabelecida pela referida legislação, que determinava o formato de cursos concomitantes e subsequentes para o ensino profissional. Estes formatos enfocavam *apenas* a formação profissional e, com isso, abandonavam a formação geral nos currículos. Portanto, a educação profissional em nível médio restringia-se à formação específica, limitando o acesso dos educandos desse sistema à formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto ser social e, também, de seus egressos ao ensino superior.

Para além da articulação com a formação específica, o Decreto n. 5.154/2004 tornou prioridade o ensino técnico integrado ao ensino médio baseado nos princípios da educação politécnica e da escola unitária, propostos por Marx e Gramsci. Uma concepção de educação profundamente comprometida com a promoção da leitura complexa da realidade e com a constituição de sociedades mais justas e igualitárias.

O decreto apresentou, ainda, a verticalização da formação profissional técnica de nível médio articulada aos cursos de educação tecnológica de graduação em nível superior, organizando a oferta para a continuidade dos estudos dos jovens até a pós-graduação. Entretanto, como ressalta Ferretti (2016a), o referido decreto não revogou por completo o anterior. Em meio a disputas políticas à época, foram mantidas as formas concomitantes e subsequentes na educação profissional de nível médio.

Conforme a legislação vigente, no IFSP, tanto os formatos concomitante e subsequente, quanto o formato integrado, passaram a coexistir e foram implementados nas novas unidades. Em geral, os novos *campi* iniciavam suas atividades a partir da proposição de cursos técnicos de nível médio concomitantes/subsequentes e abriam outros cursos paulatinamente. Com o PDI 2014-2018, a oferta da forma integrada foi

indicada nos novos *campi*, instruindo a oferta em seu objetivo geral 2: “Priorizar, em relação ao Ensino Médio Técnico, a oferta de cursos Integrados *Próprios* em todos os *campi*” (IFSP, 2014, p.107, grifo nosso).

O termo “Próprios” foi empregado em meio a disputas acerca do formato de implementação do técnico integrado ao ensino médio. A edição do PDI com esse adjetivo indica especialmente às unidades do IFSP, que desenvolviam seus cursos por meio de convênio com as secretarias estaduais de educação, a forma institucionalmente incentivada: aquela desenvolvida em sua totalidade na instituição. A forma integrada mediante convênio, assim como os cursos concomitante/subsequentes são comumente desenvolvidos nos Centro Paula Souza, instituições de ensino profissional do estado de São Paulo, mas conservam em si mais do formato concomitante do que da integração prevista no Decreto n. 5.154/2004. Portanto, o incentivo ao formato integrado desenvolvido integralmente na instituição indica a intensão desta em aproximar-se do formato previsto na referida legislação.

Nesse movimento, que envolvia decisões sobre o desenho institucional na expansão, a implementação dos cursos no IFSP foi realizada de forma gradual e tornou os primeiros servidores contratados pioneiros no desenvolvimento das atividades e proposição de cursos dos novos *campi*. A implementação do ensino técnico integrado ao ensino médio, exigiu a contratação de professores para a formação propedêutica e para ampliar os quadros da formação profissional. No próprio *campus* pesquisado, vieram servidores de outros *campi*, de outras instituições de ensino, de indústrias, de empresas de diversos setores econômicos, de serviços públicos e privados da região. Portanto, houve a contratação de um grande contingente de servidores com trajetórias de trabalho diversas e que começaram a desenvolver suas atividades sob o legado histórico do IFSP e da Rede Federal de EPT.

Junto a esse grande contingente de servidores, foram contratados a maior parte dos psicólogos técnicos administrativos da instituição. Profissionais que, como os outros, vieram das mais diversas áreas de atuação, mas que, sem lugar consolidado nas políticas públicas da educação brasileira, passaram a desbravar este espaço institucional de atuação. Cabe comentar que a psicologia escolar e educacional tem sido secundarizada na formação do psicólogo (SANTOS; TOASSA, 2015), mas ao resgatar a constituição histórica da psicologia no país, contraditoriamente, as relações estabelecidas com a Educação incentivaram sobremaneira o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência autônoma e profissão (ANTUNES, 2014).

Atualmente, pela excepcionalidade de encontrar um psicólogo lotado em uma instituição educativa, podemos arriscar que a maioria de meus colegas nunca havia trabalhado com psicólogos antes. Encontramos na instituição, expectativas e demandas a nós direcionadas, embasadas em representações do senso comum, no qual, o psicólogo é aquele alocado em espaço reservado para atendimento individualizado, onde as pessoas buscam compreender e solucionar seus problemas, invariavelmente circunscritos ao âmbito individual, de fundo emocional ou familiar.

No entanto, em minha trajetória formativa e atuação profissional aprendi que pouco compreenderia sobre as particularidades dessas expectativas e demandas se minha atuação estivesse restrita aos encaminhamentos para a rede de saúde e conversas com responsáveis e coordenadores de curso. Entendo caber ao psicólogo escolar e educacional atuar na escola a partir de um lugar de construção coletiva, que, debruçado sobre as práticas institucionais, compreenda os processos educacionais e enfrentamentos necessários à elevação da qualidade do ensino público e gratuito, pautado na promoção humana, e que considere os sujeitos ativamente envolvidos nessa busca. Um projeto afinado, portanto, com o delineamento do Conselho Federal de Psicologia:

À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019, p. 26).

Implicada em construir uma prática alinhada a essa proposta, interpretando as demandas a mim apresentadas, estabelecendo diálogos e caminhos para compreendê-las e qualificá-las, encontrei alguns espaços institucionais em construção. Passei a construí-los ativamente com colegas técnicos administrativos e professores, aprofundando nossas reflexões com suporte do saber específico de cada especialidade. São eles: o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e, principalmente, a Equipe de Formação Continuada de Professores (EFC).

Nessas comissões de trabalho, aliadas ao nosso cotidiano na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), setor incumbido de assessorar o processo educativo, nos deparamos com os desafios e potencialidades do IFSP. Ainda que, no NAPNE, pudéssemos discutir as contradições da dinâmica inclusão-exclusão na escola, e, na EFC, os empecilhos e alavancas ao trabalho educativo na instituição, ao nos inteirarmos, ainda que timidamente, das referências educacionais da Rede Federal de EPT, começamos a

nos perceber diante de uma questão eminentemente pedagógica, mas não restrita à escola. Precisariamos entender como eram produzidas e reproduzidas as relações Educação-Sociedade.

Uma instituição que, apesar de alocada distante da cidade, em estrutura reaproveitada e provisória, dispõe de jardins internos, refeitório, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva, galpão com maquinário de mecânica industrial, laboratórios de química, automação industrial, eletrotécnica e informática. Equipados e constantemente atualizados devido ao esforço dos servidores e gestores de atuar junto à burocracia federal e fornecedores para compras, consertos e reposições. Para além dos laboratórios, as salas de aulas comportam os 40 alunos por turma de forma asseada e organizada. Além disso, os servidores possuem carreiras equiparadas às universidades federais, que contam com bons provimentos e oportunidades de qualificação profissional. Entretanto vêm sofrendo com cortes e contenção de despesas, incluído o não reajustamento de salários, devido a Emenda Constitucional n. 95, que limita por vinte anos os gastos públicos.

Em nossas discussões, apareciam pistas, mas intrigava-nos como uma escola com uma estrutura digna e, comparada ao descaso com as escolas públicas no país, invejável, professores bem formados em suas áreas de atuação e bons índices de aprovação no vestibular, apresentava uma organização frágil no âmbito dos cursos e produzia confusão e sofrimento em servidores e estudantes. Nossa interpretação recaía, em geral, sobre problemas na implementação recente do *campus* e sobre a falta de formação de servidores para atuar na educação, principalmente de professores.

Em conversas com outros psicólogos do IFSP, muitos relatavam questões semelhantes. Seria nossa visão enviesada, direcionada apenas ao sofrimento? Seria uma questão institucional? Seria uma questão social? Ainda que fosse, como essa questão social estava implicada na escola? Como constituía a subjetividade de servidores e estudantes na instituição? Evidentemente, não poderíamos apreender esse todo caótico de forma assistemática, muito menos responder a todas essas questões.

Se quiséssemos ampliar nossa compreensão para colaborar com a formação dos professores, precisaríamos acessar o conhecimento produzido sobre essas problemáticas e analisá-lo sistematicamente. Dessas necessidades constituímos esta proposta de pesquisa, levada ao programa de pós-graduação. Assim, passamos a nos dedicar a compreender essas tensões pedagógicas a partir da Psicologia, em uma perspectiva abrangente da complexidade das relações constitutivas dos sujeitos, a Psicologia Sócio-Histórica.

Decidimos nos debruçar, especificamente, sobre a docência exercida no ensino médio integrado, uma vez que essa proposta ganhou centralidade nos Institutos Federais. Inicialmente, elegemos os professores bacharéis como sujeitos de pesquisa, entretanto, concentrar nosso estudo apenas nestes sujeitos nos mostrou uma percepção limitada acerca da docência na instituição e um grande risco de atribuir a esses professores a responsabilidade sobre falhas no processo educativo na instituição, quando o trabalho educativo é coletivo e multiplamente determinado. Tratar-se-ia de uma abordagem simplificadora e fragmentadora da realidade, centrada na falta de formação.

Ademais, em exame da bibliografia disponível sobre formação e atuação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), compreendermos a antiguidade do problema da formação de docentes para a EPT. Para além da formação necessária a cada contexto histórico da atuação dos docentes, o desafio da implantação do Ensino Médio Integrado conforme o Decreto n. 5.154/2014, encerra uma concepção teórico-metodológica específica como fundamento do ensino e uma opção política para a educação dos jovens das classes populares, mas cuja apropriação por parte do corpo docente vem sendo, em certa medida, rasa, pouco sustentada por esses embasamentos, como aponta o estudo de Ferretti (2016b).

A proposta de integração nos pareceu de alta complexidade e, diante do ineditismo de sua realização no âmbito da educação profissional do país, compreendemos que as relações estabelecidas entre os sujeitos na prática do currículo integrado na instituição eram mediadas pelas significações constituídas nas práticas anteriormente desenvolvidas, ainda que se tratasse de um *campus* novo. Em referência a essa cultura, Ferretti (2016b), nos coloca uma questão valiosa: essa “cultura reconhecida e hegemônica na formação de técnicos no país” desempenharia, atualmente, um papel contraditório diante dos desafios colocados pela orientação apresentada ao desenvolvimento do ensino médio integrado?

Para uma abordagem compreensiva da complexidade na qual a docência desenvolvida no ensino médio integrado ao ensino técnico está inserida, nos embasamos no pressuposto de Ferretti, de que:

[...] apesar das expectativas dos reformadores, a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, podem ser realizadas escolhas, mesmo limitadas, entre alternativas de formação. Tais escolhas, no nosso entender, dependem das *apropriações* que a escola realiza das políticas propostas e das *objetivações* delas resultantes, as quais tomam a forma de práticas gestonárias e pedagógicas. (2011, p. 791, grifos do autor).

Essas “apropriações”, destacadas pelo autor, evidenciam um movimento dos sujeitos, como coletivos na escola, em compreender, concordar, rebater as políticas educacionais em suas “objetivações”, ou seja, nos produtos de sua atuação na escola. Tanto em atividades de gestão, trabalho em comissões administrativas, quanto nas propostas de visitas técnicas, preparações de aula, preparação de material e a aula propriamente dita. Tanto essa *subjetividade* quanto essa *objetividade* fazem parte da realidade escolar, estão implicadas a tal ponto que não se separam. Buscamos, portanto, apreender esse movimento histórico e contraditório do real que é, ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo. O meio pelo qual acessamos essa dinâmica são as significações dos sujeitos, constituídas em sua atividade, neste caso, o exercício da docência.

Em determinado momento do desenvolvimento da pesquisa, houve a irrupção da Pandemia de COVID-19, que trouxe à baila as fragilidades dos sistemas educacionais em cumprir sua função educativa diante das desigualdades sociais profundamente estabelecidas na sociedade brasileira e intensificadas neste contexto. Diante da nova realidade apresentada ao trabalho docente, decidimos incorporá-la como mediação constitutiva das significações desses docentes.

O ensino remoto organizado emergencialmente para dar continuidade às aulas no IFSP passou a constituir nossa pesquisa, cujo objetivo consistiu em explicitar e analisar as significações sobre a docência no ensino técnico integrado ao ensino médio, desenvolvida durante o ensino remoto. A seguir, apresentamos, brevemente, o seu contexto de desenvolvimento.

1.1 O contexto de desenvolvimento da pesquisa

Enquanto finalizávamos a escrita deste trabalho, o número de vítimas da pandemia superava a marca das 270 mil mortes¹ no país. Passado um ano de decretada a pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a vacinação caminha a passos lentos, o governo federal ainda não trata com seriedade as recomendações das autoridades

¹ Os números em relação à pandemia foram coletados na imprensa participante do consórcio de veículos de imprensa, do qual participam o jornal Folha, o portal UOL, o jornal Estadão, o jornal Extra, o jornal O Globo e o portal G1, que passaram a coletar dados diretamente das secretarias de saúde, em virtude da metodologia do Ministério da Saúde (MS) não possibilitar o acompanhamento da real situação na pandemia. Este levantamento passou a ser amplamente utilizado como fonte segura.

sanitárias, recusa-se, apesar do apelo dos governadores estaduais e prefeitos municipais, a implementar medidas restritivas em âmbito nacional. Não promove, pelo contrário, desencoraja o uso de máscaras pelas pessoas.

Nos últimos dias, anunciou-se o recorde diário de mortes, com mais de 2.200 vidas perdidas em apenas um dia no país, com tendência de crescimento de mortes. Nesse cenário, a restrição à circulação de pessoas é considerada a medida mais eficaz, aliada à vacinação em massa, para a contenção do vírus Sars-CoVi-2. Mas os esforços locais, de governadores e prefeitos, não têm sido suficientes. Dependeriam de medidas nacionalmente coordenadas, entre elas, as assistenciais, que pudessem garantir à população mais vulnerável o seu sustento em isolamento social.

O pagamento do auxílio emergencial foi suspenso, deixando as famílias desassistidas. As previsões de novos pagamentos estimam a redução do valor médio, pois há outros fatores socioeconômicos que o condicionam, de R\$600,00 para R\$200,00, quando o salário-mínimo nacional é de R\$1.100,00, e o valor da cesta básica nacional é de R\$ R\$ 696,71 (DIEESE, 2021). Sem as condições básicas de sobrevivência, a população mais pobre arrisca-se em busca de emprego, atividades informais e acesso a entidades assistencialistas, para que possam subsistir.

As opções políticas do governo federal no combate à pandemia vêm sendo amplamente questionadas pela sociedade civil, na medida em que são responsáveis por milhares de mortes evitáveis. As omissões e atos do governo, são objeto de fiscalização por parte do Tribunal de Contas da União (TCU) e de denúncia de pesquisadores interessados em compreender a responsabilidade dos agentes públicos no descontrole da pandemia no país. Ventura e Reis são categóricas com relação ao resultado do seu levantamento:

Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Bem ao contrário, a sistematização de dados, ainda que incompletos em razão da falta de espaço para tantos eventos, revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo. [...] Isto constitui uma violação sem precedentes do direito à vida e do direito à saúde dos brasileiros, sem que os gestores envolvidos sejam responsabilizados, ainda que instituições como o Supremo Tribunal Federal e o Tribunal de Contas da União tenham, inúmeras vezes, apontado a inconformidade à ordem jurídica brasileira de condutas e de omissões conscientes e voluntárias de gestores federais. (2021, p. 7, grifos nossos)

Ainda que o governo federal venha atuando dessa maneira, diversas medidas foram tomadas para contenção da pandemia e vacinas foram desenvolvidas em tempo recorde.

As escolas foram fechadas no mundo todo. A educação organizada de forma remota evidenciou a desigualdade entre o desenvolvimento tecnológico e o acesso aos produtos tecnológicos por grande parte da população. A notória ausência ou fragilidade das políticas públicas em vários âmbitos de proteção social foi escancarada pelas diversas dificuldades encontradas para acessar os estudantes fora da escola.

No Brasil, a ausência de políticas efetivas para ampliação do acesso da população à internet e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), conjugação das tecnologias computacionais e de informática com as tecnologias das telecomunicações, passou a constituir um problema ainda maior devido à necessidade de isolamento social. Atuando para aprofundar essa desigualdade, em plena pandemia, o presidente Jair Messias Bolsonaro vetou a obrigatoriedade da implementação da banda larga nas escolas até 2023. Veto esse, felizmente, derrubado pelo Congresso Nacional.

Apesar da inércia do Ministério da Educação (MEC) diante da suspensão das aulas presenciais, as redes de ensino municipais, estaduais e federais, de modo geral, passaram a organizar planos de ensino remoto. Entretanto, houve demora, imprevisto e dificuldade em garantir as condições de acesso e supervisão dos estudantes ao ensino ora ofertado.

Barberia, Cantarelli e Schmalz (2020), avaliaram planos estaduais e municipais das capitais e enfatizam a possibilidade de os meios utilizados aumentarem as desigualdades preexistentes na educação e na sociedade, uma vez que esses planos apresentaram pouca ou nenhuma preocupação com acesso e supervisão dos alunos. Isto é, não há garantia da efetivação do direito à educação. A priorização da internet foi apontada, pelos autores, como principal meio de ensino, seguida pela televisão, entretanto, apenas 71% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, ou seja, cerca de 20 milhões de brasileiros não possuem qualquer acesso à internet (TIC domicílios, 2019). O uso da internet foi adotado como meio de ensino remoto no IFSP, entretanto, essa escolha implica o conhecimento da realidade de acesso à internet no país.

A forma de acesso e os aparelhos utilizados evidenciam as desigualdades econômicas do país. Segundo a pesquisa TIC domicílios (2019) houve redução do acesso à internet pelo computador nos domicílios em favor do acesso pelo celular. A pesquisa, realizada antes da pandemia, aponta que o acesso exclusivo por meio do celular é inversamente proporcional à classe social. 58% dos brasileiros acessam a internet *apenas*

pelo celular. Na classe A são 11% e na classe B 26% frente aos 61% na classe C e 85% nas classes D e E. Entre a população preta e parda o acesso à internet pelo celular também prevalece, são 65% na população preta e 61% parda diante de 51% na população branca.

Na mesma pesquisa, afirma-se que “Usuários que acessaram a Internet por múltiplos dispositivos realizaram atividades culturais, escolares, de trabalho e de governo eletrônico pela Internet em maior proporção que os que acessaram a rede somente pelo telefone celular” (TIC domicílios, 2019, p. 24). Conclui-se, deste modo, que o acesso exclusivo pelo celular, é fator de menor participação em atividades que, na pandemia, passaram a ser organizadas exclusivamente ou, pelo menos dependentes, do acesso à internet. Atividades, essas, de fundamental importância não apenas para a efetivação de direitos, mas para a constituição do ser social.

Outro ponto de desigualdade flagrante é tipo de conexão utilizado. No acesso exclusivo pelo celular, foram encontrados acesso por Wi-Fi e conexão 3G e 4G. Os autores inferem que entre os 10% da classe C e 18% da classe D e E, em que o acesso ocorreu exclusivamente por 3G ou 4G, os planos de celular delimitaram o seu perfil de uso. Os autores da pesquisa observam :

Percebe-se, portanto, que o tipo de acesso e a classe social são determinantes na maneira que a Internet será utilizada, resultando em um acesso extremamente desigual. A população mais pobre, que tem acesso principalmente pelo celular e por conexão móvel, tem um uso mais limitado e restrito a conteúdos que exigem baixa conexão ou que integram planos de *zero-rating*². (TIC domicílios, 2019, p. 124).

Esses planos não permitem o carregamento de vídeos e *streaming*³ ou realização de videoconferências para aulas ao-vivo. Isso diminui as possibilidades de interação professor-aluno, restringindo as estratégias de ensino-aprendizagem possíveis.

Para além do acesso à educação de forma remota ou não, há muitos questionamentos quanto à qualidade do ensino-aprendizagem e impactos no desenvolvimento das crianças e jovens. As desigualdades ganham nitidez, trazendo à baila discussões, aparentemente, de outros tempos. A fome volta a assombrar milhões de brasileiros, cuja segurança alimentar recua vultuosamente, retrocedendo, em pouco tempo, anos de combate à extrema pobreza no país.

² *Zero-rating* é uma prática de operadoras de telefonia que permite a navegação do usuário sem descontar da franquia de dados contratada, ou seja, o usuário não é bloqueado desses aplicativos mesmo após o bloqueio da internet.

³ *Streaming* é uma tecnologia de acesso a conteúdo sem a necessidade de descarga, o conhecido *download*. Ela possibilita a realização das *lives*, que são caracterizadas pela transmissão de conteúdo ao-vivo por meio da internet.

Após um ano de pandemia, os problemas do ensino remoto acumulam-se em paralelo ao aumento das mortes e agravamentos da doença, mesmo assim, as escolas passam a abrir, sem a vacinação dos trabalhadores da escola e de alunos, proporcionando o contágio de famílias e falecimento de professores. Em um momento em que especialistas em saúde pública sugerem medidas mais restritivas à circulação de pessoas para evitar a propagação de vírus e conter mortes evitáveis.

No IFSP não há previsão de retorno presencial e o ensino remoto segue desafiando a comunidade acadêmica. Na instituição, o calendário acadêmico foi suspenso no dia 16 de março de 2020 e, a partir daí, houve a orientação para que professores do ensino médio integrado ao ensino técnico realizassem atividades semanais de acolhimento e orientação aos estudantes, sem contabilização para a integralização de carga horária dos cursos. Em paralelo, foram mobilizados recursos do programa de assistência estudantil e dos recursos destinados à alimentação escolar para garantir a entrega de cestas básicas aos estudantes mais vulneráveis e compra de equipamentos para atividades remotas. Entretanto, além da ausência de dispositivo ou do seu compartilhamento com demais membros da família, o acesso à internet era limitante. Criou-se, ainda, um edital para captação de doações de equipamentos de TIC, em especial, tablets e computadores, pela comunidade escolar para direcionar aos estudantes que deles necessitavam.

Nesse período de suspensão do calendário, a mobilização dos servidores em reuniões para discutir as novas condições e possibilidades de retomada do ensino foi intensa. No âmbito da Reitoria, organizou-se um Comitê de Crise, que deu lugar a uma comissão com representantes dos conselhos institucionais, dos núcleos de ações afirmativas e educação inclusiva, do Centro de Educação à Distância do IFSP, das comissões que orientam as carreiras docente e de técnicos administrativos em educação e da seção sindical de São Paulo do Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE-SP). Essa comissão foi intitulada Comissão de Planejamento e Análise Estratégica no período de Calamidade e Excepcionalidade (COMPARECE), a qual, presidida pelo Reitor, compete:

[...] analisar cenários e propostas, elaborar pareceres e proposições relativas ao período que perdurar a necessidade de afastamento social, planejamento da retomada de atividades presenciais, bem como seus desdobramentos, subsidiando as decisões dos gestores e conselhos do IFSP conforme suas atribuições. (IFSP, 2020a, p. 2)

Esta responsabilizou-se pela edição de documentos orientativos, entre eles, destacamos a Portaria n. 2255/2020, que estabeleceu diretrizes para alteração ou suplementação das atividades docentes durante a suspensão do calendário acadêmico. No

documento, entre as orientações para composição da carga horária diante de possibilidades e impossibilidades no isolamento social, figuravam ações de pesquisa e extensão, com destaque para as atividades de acolhimento discente, referidas anteriormente, com vistas à manutenção do vínculo com a instituição:

Art. 6°. Ao docente é permitido complementar suas atividades, com contabilização de horas no PIT [Plano Individual de Trabalho Docente], para acolhimento discente visando manutenção do vínculo escolar, por meio de preparação e execução, individual ou coletiva, de atividades remotas.

§ 1°. As atividades previstas no caput não devem ser obrigatórias ao estudante, cuja participação deverá ser voluntária e opcional.

§ 2°. As atividades previstas no caput não poderão ser consideradas para fins de avaliação da aprendizagem, nem prever pontuações, para fins de progressão escolar ou de aproveitamento acadêmico aos participantes.

§ 3°. As atividades previstas no caput não serão consideradas para fins de contabilização nem reposição de dias letivos, carga horária e conteúdos dos calendários acadêmicos suspensos (IFSP, 2020b, p. 3)

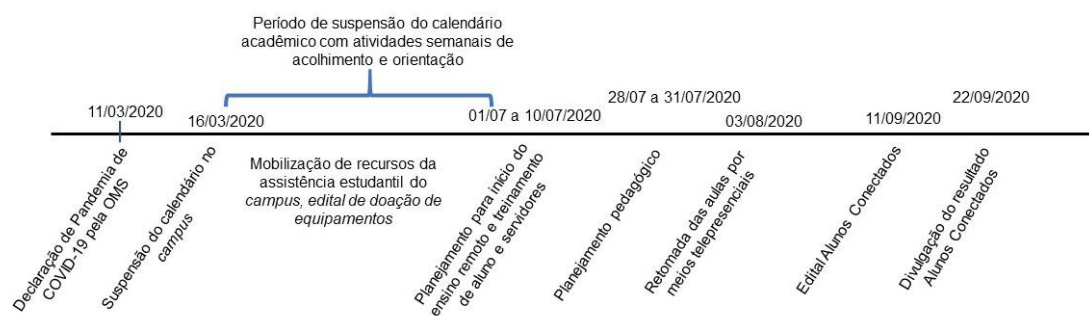
Outro documento relevante consiste na Portaria n. 2337/2020 (IFSP, 2020c), que conferiu autonomia aos *campi* para decidir sobre a melhor forma de reorganizar as atividades acadêmicas no *campus* e orientou para a realização de pesquisas acerca das condições de acesso de estudantes (em especial, indígenas, quilombolas e pessoas com necessidades educacionais específicas) às aulas remotas e das necessidades de formação entre docentes e estudantes para o uso de tecnologias e ferramentas de comunicação. Também instruiu quanto ao levantamento de insumos e condições sanitárias necessárias. Com relação à reestruturação curricular, a portaria orientou o levantamento de componentes curriculares com condições de realização de atividades remotas e a confecção de plano de atividades para os cursos e turmas, sua estrutura e instâncias para aprovação. Dentre outras orientações, destacamos a padronização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle para a realização de atividades digitais à distância e o rol de atividades de trabalho discente efetivo (TDE) consideradas para os cursos do IFSP. No documento, são consideradas, ainda, a possibilidade de revisão da estratégia inicial e a obrigatoriedade de relatório bimestral à Reitoria para acompanhamento dos cursos.

Transcorridos quase quatro meses de calendário suspenso, em julho, no *campus* pesquisado, ocorreu o planejamento para início das atividades remotas e planejamento pedagógico. No calendário consta o treinamento de servidores e alunos, entretanto, em nossa pesquisa, os professores relataram diversas questões concernentes à formação para o ensino remoto, abordada em nossa análise, no Núcleo de Significação 2.

As aulas retornaram, efetivamente, no dia 3 de agosto de 2020 de forma remota. No *campus* optou-se pela oferta de atividades assíncronas⁴, em virtude da precariedade do acesso dos alunos à equipamentos e internet. Os horários de atendimento dos professores, para sanar dúvidas, foram realizados de forma síncrona, isto é, por encontro em plataforma virtual ao-vivo. No *campus* pesquisado, inicialmente foram utilizadas diversas plataformas para os encontros síncronos, mas após o retorno às aulas, padronizou-se a plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), e o Microsoft Teams, com os *links* apresentados junto aos materiais no Moodle (ferramenta assíncrona).

Os eventos ocorridos desde a declaração da pandemia, constantes em nosso relato, podem ser melhor visualizados na figura abaixo.

Figura 1. Linha do tempo de acontecimentos relevantes de 2020 a partir da Pandemia



Embora o *campus* tenha mobilizado recursos da assistência estudantil para a compra de equipamentos e pagamento do auxílio internet, os valores não foram suficientes para atender, de imediato, a todos os alunos em necessidade. Em setembro, após um mês de aula remota, foi lançado o edital do Programa Alunos Conectados da RNP em parceria com o MEC para a distribuição de chips de internet para estudantes de baixa renda (renda familiar bruta mensal de até meio salário mínimo *per capita*). São chips de telefonia celular com franquia entre 5 e 20GB por mês apenas para dados. Os primeiros contemplados foram divulgados em 22 de setembro, mais de um mês e meio após o início das aulas remotas. A entrega dos chips foi realizada ao longo dos meses seguintes.

Cabe ressaltar que nossas entrevistas de pesquisa ocorreram após mais de quatro meses de ensino remoto, nas primeiras semanas de dezembro de 2020, em um raro momento de otimismo diante da pandemia no país. Apesar do elevado número de mortes,

⁴ Atividades assíncronas, no âmbito da educação à distância, são aquelas realizadas em AVA, no caso do IFSP, o Moodle. Nessa plataforma virtual, as atividades são orientadas e entregues em um mesmo “ambiente”.

os números mostravam certa estabilização da situação e o ano estava próximo ao seu fim. Mal sabíamos que estava à espreita o colapso do sistema de saúde de Manaus e as cenas exasperadoras de falta de oxigênio nos hospitais.

2 A HISTORICIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TOTALIDADE SOCIAL DA DOCÊNCIA NA REDE FEDERAL DE EPT

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Zé Ramalho

Por meio deste capítulo, buscamos trazer elementos que compõem a totalidade social da docência na Rede Federal de EPT. Iniciamos pela caracterização da dualidade, que, historicamente, marca a oferta do ensino médio no país. Em seguida, delimitamos os desafios à formação docente para desenvolver o ensino médio integrado ao ensino técnico, diante da proposta de integração entre formação profissional e formação geral. Por fim, destacamos como nossa pesquisa pretende colaborar para a compreensão da docência no ensino médio integrado ao ensino técnico.

2.1 A educação profissional em questão: a dualidade estrutural na educação brasileira e os novos tensionamentos promovidos pela relação Educação-Trabalho.

Em nossa busca por apreender o processo histórico que engendrou a proposição da forma integrada para o ensino técnico de nível médio, caracterizaremos, inicialmente, a relação contraditória entre Educação e Trabalho, que originou a dualidade estrutural na educação brasileira. Tal dualidade estabeleceu a educação ofertada às camadas populares da sociedade, na qual assenta a justificativa do Ensino Médio Integrado⁵, imbricada nesse movimento contraditório do saber na atividade produtiva.

⁵ A título de esclarecimento do leitor acerca das terminologias por nós utilizadas para designar a modalidade educativa em tela, diferenciaremos as referências utilizadas: “ensino técnico integrado ao ensino médio”,

O saber é força produtiva e, na medida em que a produção social transmuta a ciência em potência material, o saber é, também, meio de produção. Na sociedade capitalista, os meios para produzir são propriedade privada, ou seja, segundo sua lógica, devem permanecer exclusivos da classe dominante. Entretanto, com a complexificação da produção, é necessário que o saber seja difundido entre os trabalhadores, mas, como reforça Saviani “[...] é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho.” Segundo o autor:

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas *aquele mínimo para poder operar a produção*. É difícil fixar limite, daí porque a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la. (SAVIANI, 1994, p. 157, grifo nosso)

Da relação estabelecida pelo autor entre o saber e a produção depreende-se que, apesar da necessidade capitalista de limitar a circulação do saber, ele é de difícil limitação e que as “massas trabalhadoras” sabem da importância da reivindicação da educação escolar. Essas duas construções, impulsionam o desenvolvimento deste texto, no qual pretendemos expandir a compreensão sobre essas asserções no movimento histórico da educação profissional.

Primeiramente, faz-se necessária a compreensão de que a noção de conhecimento mínimo necessário, foi propagada com a divisão social e técnica do trabalho, taylorista/fordista, que intensificou a produção e a riqueza dela advinda, ao passo que aumentou a restrição do conhecimento do conjunto do processo de trabalho e concentrou riqueza entre os proprietários dos meios de produção. Impulsionado pela divisão social do trabalho, este passou a ser dividido em trabalho instrumental e intelectual. O trabalho intelectual, que permite conhecer o conjunto do processo, restringiu-se ao nível gerencial, com maiores remunerações. Já o instrumental, mais restritivo quanto ao conhecimento do processo de trabalho, e provimentos advindos do trabalho, foi designado ao conjunto dos trabalhadores, que passaram a dominar o saber relativo às tarefas específicas operadas

“Ensino Médio Integrado” e “Integrado”. Na LDB/96, encontramos as expressões “ensino técnico integrado ao ensino médio”, portanto, usaremos essa nomenclatura quando nos referirmos à sua organização oficial. Para designar a proposta educativa, apresentada por Frigotto, Ciavatta e Ramos, apresentaremos, conforme os autores indicam, a designação “Ensino Médio Integrado”. Por fim, “Integrado”, é o nome pelo qual nos referimos ao curso no cotidiano da instituição, para diferenciação dos cursos concomitantes/subsequentes, aos quais nos referimos como “Técnicos”. Apenas utilizaremos “Integrado” para tratar de questões cotidianas concernentes o curso e em falas de participantes da pesquisa.

por eles na produção. Assim, a partir dessa organização do trabalho, o saber totalizante, força produtiva, foi restringido, assim como o acesso dos trabalhadores à riqueza produzida pelo trabalho.

Saber, trabalho e “riqueza” caminham juntos no plano ontológico, mas a divisão social e técnica do trabalho, no modo de produção capitalista, operou uma cisão entre trabalho instrumental e intelectual apropriando-se da riqueza dele advinda e impedindo os trabalhadores de elevar a compreensão sobre o próprio trabalho. Sem acesso à totalidade do processo produtivo, o trabalhador não se apropria do trabalho intelectual condensado no processo produtivo (base científica do processo), que permite conhecer o trabalho em sua concreticidade. Esta separação foi descrita por Marx como alienação do trabalho.

A alienação do operário no seu objeto exprime-se, segundo leis nacional-econômicas, de modo tal que quanto mais o operário produz tanto menos tem para consumir, em que quanto mais valores ele cria tanto mais desvalorizado e indigno se torna, em que quanto mais formado seu produto, mais deformado o operário, em que quanto mais civilizado seu objeto tanto mais bárbaro o operário, em que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente o operário, em que quanto mais pleno de espírito o trabalho tanto mais sem espírito e servo da Natureza se torna o operário. (MARX, 1844/2012, p. 97)

Nessa perspectiva, a alienação empobrece e animaliza os seres humanos, na medida em que separados, socialmente, dos produtos do seu trabalho, não podem apropriar-se daquilo que lhes confere humanidade. Porque há uma dimensão intelectual do trabalho que dele é inseparável, o trabalhador constitui saber. Este saber é apropriado pela burguesia e destituído do conjunto dos trabalhadores. Saber, este, que promove o refinamento das potencialidades humanas e impulsiona sua distinção do seu estado de natureza para o estado social. Aqui entramos em um ponto que nos é caro e que desenvolveremos ao longo deste trabalho de pesquisa, a constituição do fenômeno psicológico para Vigotski, no processo explicado por Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens [não são naturais] nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve estrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p.272, grifos do autor)

A educação está em profunda relação com a constituição do fenômeno psicológico. Ele não é natural, mas socialmente constituído e impulsionado pela educação.

A educação é o processo de aquisição da cultura, isto é, de promoção do humano. Com a complexificação da sociedade, a escola é cada vez mais necessária, pois os produtos do trabalho humano (matéria e ideia), cristalizados em ciência e tecnologia, que são bases da produção social, não são passíveis de assimilação pela educação assistemática. A escola surge como proposta de educação sistemática, ou seja, constitui um processo com objetivos intencionalmente definidos. Assim, o acesso ou não à educação sistemática apresenta implicações importantes para a constituição dos sujeitos e sua participação na produção social. A depender de qual educação é proporcionada, uma dinâmica específica no acesso aos saberes é estabelecida e, ao mesmo tempo, na produção de subjetividades.

A própria origem da escola esteve a serviço do trabalho intelectual, da formação dos dirigentes, e os trabalhadores, dela apartados, educavam-se no processo produtivo. Com a crescente complexidade das funções desempenhadas, o próprio sistema produtivo passou a organizar a formação profissional dos trabalhadores em função da qualificação necessária. Assim, foi sendo constituída a diferenciação na educação de ricos e pobres. Segundo Kuenzer (2007), essa “dualidade estrutural” foi sistematizada por autores clássicos do crítico-reprodutivismo (Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet), para apontar como a fragmentação entre trabalho instrumental e intelectual, presente na organização do trabalho taylorista/fordista, constituía a base da educação recebida conforme a classe social.

No Brasil, essa dualidade expressou-se na organização de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica, principalmente no nível médio, ao longo do processo de industrialização do país. Com destaque para o período a partir da década de 1940, a educação profissional passou a expandir a oferta de cursos para acompanhar demandas dos setores econômicos industriais, de comércio e de serviços. Essa modalidade educativa desenvolveu-se apartada da formação geral, de forma caótica, sem uma política especificamente formulada, balizada pelo movimento do mercado, que passou a demandar formação profissional especializada (KUENZER, 2007).

A finalidade da educação profissional ofertada consistia naquela delimitada pelo processo produtivo:

Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma *educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação* e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização[...]. (KUENZER, 2007, p. 1156, grifo nosso).

Ou seja, uma educação voltada para o trabalho, entendido como posto de trabalho.

Essa educação limitava o acesso dos trabalhadores à qualificação em nível superior.

Esse acesso aos estudantes advindos da educação profissional apenas foi regulamentado em 1961, com a Lei n. 4.024/61, que tornou equivalentes, para esta finalidade, os modelos de educação profissional e de formação geral, pela articulação plena entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional (KUENZER, 2007). No entanto, a formação ofertada na modalidade profissional não permitia galgar o ensino superior, pelo déficit na formação generalista e número de vagas, à época, consideravelmente mais restritivo. A dificuldade de acesso ao ensino superior incitou a organização estudantil e, este processo de reivindicação, deu origem à Reforma Universitária de 1968 e à profissionalização compulsória no 2º grau de 1971.

Com a LDB da Ditadura Militar, Lei n. 5.692/1971, a habilitação profissional, no 2º grau, passou a ser obrigatória. Essa reforma educacional visou três objetivos, apontados por Kuenzer (2000): conter a crescente demanda de estudantes secundaristas pelo ensino superior, despolitização do ensino secundário ao implantar currículo tecnicista e qualificar a força de trabalho para atender às demandas do desenvolvimento econômico no “tempo do milagre”. Sobre esse processo, acrescentou Severino:

Com o regime militar autoritário que se estabelece no país em 1964, os elementos básicos dessa concepção socioeducacional foram mantidos [a ideologia liberal modernizadora pautada nos princípios da liberdade e igualdade burguesa] tecendo a política educacional, mas agregando agora um referencial a mais, que é aquele do *valor técnico especializado da educação*. Essa peculiaridade dará às políticas públicas do período e, em particular, às políticas educacionais um *feito explicitamente tecnicista sob uma perspectiva ideológica tecnocrática*. Foi característica do movimento conduzido pela elite empresarial e pelo estamento militar a ideia-força de que *o desenvolvimento tecnológico é a grande matriz de todo desenvolvimento econômico*, desde que possa ocorrer num clima de total harmonia político-social. Daí ser a educação chamada a implementar uma vocação eminentemente dedicada à *formação profissional, visando à preparação de mão-de-obra técnica bem qualificada de cidadãos ordeiros e pacíficos* (2006, p. 300, grifos nossos).

Nesse processo de profissionalização compulsória, a rede federal passou a constituir, tanto uma via para a formação profissional reconhecida como de qualidade, quanto uma possibilidade de acesso ao ensino superior, embora questione-se a sua

suficiência para galgar os cursos concorridos, considerados de elite. Ferretti ressalta a procura da classe média e elite pelo ensino ofertado nas escolas técnicas federais, pois, apoiado em Cunha (1977 *apud* FERRETTI, 2016a), considera que, embora a profissionalização em nível secundário tenha contido a demanda por ensino superior público, a insatisfação das elites e classe média se manteve. Assim, segundo o autor, parte do setor deslocou-se para escolas privadas e escolas técnicas, em especial as federais, por conservarem a imagem de bom nível educacional. A classe média não visava a profissionalização no segundo grau, mas buscava acesso alternativo ao ensino superior.

Apesar da reconhecida qualidade da educação ofertada na rede federal, as vagas eram restritas, assim como as localidades das instituições. Ademais, a educação profissional continuava a ser desenvolvida em outras instituições, como mencionamos, principalmente aquelas ligadas aos setores produtivos. Ainda assim, em ambos os casos, a formação dos profissionais era voltada às necessidades da esfera produtiva.

As redes estaduais apresentaram poucas condições em ofertar a profissionalização e as redes particulares continuaram a enfatizar o ensino propedêutico. No início dos anos 1980, essa medida foi revogada, deixando a possibilidade de as redes decidirem sobre a oferta da formação profissional no 2º grau. Essa proposta não visava romper com a dualidade estrutural da educação, mas qualificar a força de trabalho conforme demandas econômicas.

Com a redemocratização do país, estabeleceu-se o direito à educação, que passou a ser previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Apesar do direito garantido, há mais de 30 anos, grande parte dos brasileiros continua fora da escola, principalmente do ensino médio, cuja oferta obrigatória passou a ser prevista apenas a partir de 2009.

Ferretti (2014) considera necessário à compreensão das discussões acerca da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996) entender os debates travados na década de 1970 e 1980. Segundo o autor, duas questões estavam em evidência: a “discriminação de origem social” operada no sistema escolar e as relações entre educação e desenvolvimento econômico.

Esse movimento de crítica favoreceu, segundo o autor, os estudos embasados em Marx e Gramsci, nas noções de politecnia, escola unitária e trabalho como princípio educativo, para dar sustentação a uma educação que buscasse, num horizonte, romper com a fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho operacional. A politecnia está embasada na compreensão do trabalho em sentido ontológico, ela:

[...] postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1998, p. 15)

A escola unitária foi defendida por Gramsci como uma alternativa à dualidade estrutural da educação no contexto italiano. O autor considerava a importância de “desenvolver nas crianças o conjunto de suas potencialidades” (SILVA; SOUZA, 2020, p. 15). Para isso, o trabalho constituía o princípio educativo, considerando o humano como próprio produtor da realidade, sujeito da própria história e da realidade material e social (BRASIL, 2007). Gramsci, concebia, portanto, uma escola pautada no trabalho em sentido ontológico:

[...] apesar de pensar uma educação fundamentada no trabalho, Gramsci não confundia a educação para o trabalho com adestramento para o exercício de funções manuais quaisquer. *Essa educação deveria se dedicar a construir o novo homem, pleno de capacidades intelectuais, manuais e reflexivas*, em contraponto ao homem unilateral, formado apenas para o pensamento ou para a execução de tarefas. A escola não deve se submeter ao bel-prazer do capitalismo (que ele distingue de industrialismo), mas não pode ser descolada da vida. Há que se levar em conta a historicidade do ser humano no momento de se pensar um projeto educacional, sob pena de se desenvolver uma escola baseada em noções transcendentais e imanentes. Em outras palavras, *a escola deve ensinar que a realidade posta foi historicamente construída e, portanto, pode ser transformada. Assim, o trabalho como princípio educativo se opõe à disseminação de uma “cultura desinteressada” (descolada da vida)* (SILVA; SOUZA, 2020, p. 15, grifos nossos).

Apesar dessas concepções terem embasado o projeto de lei inicial da LDB, este foi derrotado e a dualidade entre educação geral e educação profissional foi mantida na referida lei, situando “em dois capítulos diferentes o Ensino Médio e a Educação Profissional” (FERRETTI, 2014, p.81).

Ademais, no âmbito das ideias, a repressão dava lugar à “impregnação sutil da subjetivação ideológica”, como salienta Severino:

Após 25 anos de autoritarismo exacerbado, o regime, no início da década de 1980, começa a dar sinais de exaustão. Devorando seus próprios filhos, não mais satisfazia aos interesses capitalistas que pretendiam se universalizar mundo afora. Considerou-se *superada essa fase da imposição tecnocrática*, entendendo-se que os 25 anos foram suficientes para aplainar o terreno para uma nova etapa, agora não mais baseada na repressão violenta pela força, mas *pela impregnação sutil da subjetivação ideológica por si mesma*. Nos últimos trinta anos, o país vivencia então uma nova fase marcada pela implementação da *agenda neoliberal, nova proposta do capitalismo internacional*. (2006, p. 301, grifos nossos).

Para sedimentar a dualidade, o Governo FHC promoveu a separação definitiva entre ensino técnico e ensino médio, com a edição do Decreto n. 2.208/1997. A medida foi amplamente criticada como medida de manutenção e aprofundamento da dualidade educacional.

Tal dualidade, como sabido, foi mantida e aprofundada no governo FHC, por meio do Decreto 2208/1977, promovendo a separação entre formação geral e formação profissional, inclusive em redes e escolas distintas, subvertendo a oferta conjunta, ainda que não necessariamente integrada, entre ambas, praticada pelas escolas técnicas estaduais e federais desde a década de 1940 e até mesmo, de forma arrevesada, pelas escolas dos sistemas estaduais por intermédio da Lei 5692/1971. (FERRETTI, 2018b, p. 264)

Nos anos iniciais do Governo Lula, educadores contrários a ações do Governo FHC na educação foram incorporados ao, então, Ministério da Educação (MEC) e passaram a propor, para a educação básica, políticas referenciadas nas formulações sobre a politecnia e a escola unitária apresentados por Marx e Gramsci (FERRETTI, 2016). A retomada dessas discussões foi promovida por uma ampla agenda de debates e seminários nacionais, culminando na aprovação do Decreto n. 5.154/2004.

No entanto, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o referido decreto foi marcado pelos embates políticos da época o que impediu a completa revogação do Decreto 2.208/1997, como era a intenção inicial que se voltava predominantemente para o ensino médio integrado, razão pela qual foram mantidas, além dessa forma, a subsequente e a concomitante de articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, incorporadas posteriormente à LDB (FERRETTI, 2016, p.82).

Portanto, nesse Decreto n. 5.154/2004, coexistem duas visões diferentes, aquela correspondente ao espírito inicial do decreto e outra baseada na formação de técnicos nos formatos concomitante e subsequentes, amplamente desenvolvido na educação profissional em dualidade com a educação geral. Ainda assim, diversos autores (FERRETTI, 2014, 2018b; SAVIANI, 2019a) consideram-no um avanço por retomar a possibilidade da integração entre formação geral e formação profissional, no âmbito do ensino médio.

[...] retomou-se a tendência da formação integrada que caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do governo FHC. Portanto, *ainda que limitado ao plano das ideias*, esse avanço não deixou de ser positivo, pois *possibilitaria a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consentânea com os reclamos atuais*. (SAVIANI, 2019a, p. 301, grifo nosso)

Portanto, ainda que no “plano das ideias”, como explica o autor, tal concepção avança para promover o debate entorno de uma educação que supere a dualidade. No sentido proposto pela politecnicidade:

O que a ideia de politecnicidade tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. (SAVIANI, 1989, p. 15)

Portanto a integração entre formação geral e profissional, fundamentada na não dualidade entre trabalho intelectual e operacional, da politecnicidade, não pode ser efetivada na atual conjuntura. Entretanto, uma política educacional que coloque como proposta a convocação dos diversos saberes produzidos a partir das diferentes técnicas para examinar os problemas da realidade e promover uma leitura de mundo mais aprofundada, faz avançar na educação dos jovens. Com essa orientação foi cunhada a proposta de Ensino Médio Integrado (EMI), formalizada em um Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que buscou construir a superação entre formação específica e geral, com o objetivo de deslocar o foco “do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2007, p. 6).

Saviani (2019a) avalia que, à época da edição do Decreto n. 5.154/2004, esperava-se uma reorientação do compromisso do Estado para o fortalecimento dos CEFET e das Escolas Técnicas Federais, que levaria os estados a reboque, com recursos para implementar o ensino médio integrado à educação profissional do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Essa expectativa foi frustrada e a integração não se desenvolveu no âmbito estadual, mas no federal avançou, ainda que como proposta, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tais instituições foram criadas pela Lei 11.892/2008, com a missão de ofertar, prioritariamente, o ensino técnico integrado ao ensino médio.

Os Institutos Federais são instituições criadas a partir da transformação de instituições, algumas centenárias, que já desenvolviam a formação profissional. Com a nova conformação institucional, passaram a ter autonomia equiparada às universidades para gerenciamento de recursos e proposição e extinção de cursos. São instituições multicampi e pluricurriculares que oferecem cursos de educação profissional e

tecnológica, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação. Conforme sua lei de criação, entre os cursos ofertados 20% deve corresponder ao nível superior e 50% para cursos técnicos de nível médio, preferencialmente em modalidade integrada.

O desafio em implementar a articulação entre formação geral e específica, está, ainda segundo Ferretti (2016b), no ineditismo da perspectiva como fundamento para ofertas de cursos técnicos no Brasil, exigindo medidas que extrapolam alterações curriculares. Assim, preconiza a consideração da identidade centenária das escolas técnicas, constituinte de uma cultura adjetivada pelo autor como “reconhecida e hegemônica”, cunhada a partir das necessidades de formação de técnicos no país. Para o autor, essa cultura, foi abalada a partir da década de 1990, em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, iniciadas na década de 1970, e das reformas educacionais elaboradas em consideração a essas transformações na esfera produtiva.

Essas transformações na produção, colocaram novas demandas a formação de trabalhadores. Para trazer essa discussão, explicaremos, brevemente, apoiadas em Antunes (2018), as contradições colocadas pelas novas formas de organizar o trabalho na sociedade contemporânea.

2.1.1 A nova organização do trabalho requer um novo trabalhador

Com a globalização, a tecnologia avança, contraditoriamente, ao lado do crescimento da pobreza, no mundo inteiro; as técnicas de comunicação e a circulação de pessoas, coisas e culturas coexistem com as desigualdades sociais e a exclusão (RIOS, 2010). “Afirma-se que estamos num mundo desencantado, no qual se desprezam alguns valores fundamentais na construção do mundo e do humano.” (RIOS, 2010, p. 42).

No século XXI aumentou, em escala global, o número de pessoas que dependem do trabalho como forma exclusiva de sobrevivência, entretanto, a ampliação no contingente de trabalhadores e trabalhadoras é acompanhada pela redução drástica dos empregos, verificando-se a instabilidade e o desemprego. Os trabalhadores que se mantêm empregados vivenciam a perda de direitos e o retrocesso de conquistas históricas, conforme a lógica do processo explicado por Antunes:

[...] consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (2018, p. 25)

Isto é, expulsa grande parte dos trabalhadores da cadeia produtiva para reinserir com menos direitos, remuneração e menor exigência de qualificação. Esse processo de precarização do trabalho, promovido pelas empresas modernas, resulta do processo de abandono dos modelos taylorista e fordista para adoção da produção toyotista e flexível. A atualização do capitalismo para informacional e digital intensifica esse processo, a reboque do fenômeno da indústria 4.0, de proposta alemã, datada de 2011. Por essa nova estruturação produtiva, os processos são automatizados e intensificados a partir das TIC, que, por sua vez, se desenvolvem em ritmo acelerado.

Ainda segundo Antunes (2018), a principal consequência para o mundo do trabalho consiste no aumento do trabalho dominado e conduzido por dispositivos digitais, assim como a redução das atividades tradicionais realizadas por seres humanos, substituídas por automatização e robotização comandadas informacional-digitalmente. As empresas modernas exigem o trabalho “mais *flexível* possível”, rechaçando a pré-determinação das jornadas e estabelecendo a indefinição do espaço laboral, sem remuneração fixa, sem direitos e nem organização sindical, cujas marcas principais consistem: na terceirização, na informalidade e na flexibilidade. Estas marcas são caracterizadas por algumas tendências, como: a “pejotização”, que torna trabalhadores pessoas jurídicas, a permanência dos *freelancers* que se fixam nas empresas, o *teletrabalho* ou *home office* e a “uberização do trabalho”. Ainda segundo o autor, transcende-se o limite entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, consequência, também, da irrupção do trabalho intermitente no mundo, que disfarça o assalariamento e promove instabilidade e insegurança no trabalho.

Da complexificação da sociedade de classes, na classe trabalhadora, têm emergido novos assalariados, mais precarizados, cujos trabalho é caracterizado pela relação intermitente e esporádica, sem formalização de contrato e, por isso, com percepção de menores salários (ANTUNES, 2018). Em esfera global, essa nova configuração da classe trabalhadora envolve tanto o operário constituído na organização fordista e taylorista, em declínio, quanto os novos proletariados de serviços, em ascensão.

Essa nova morfologia compreende não só o operariado herdeiro da era taylorista e fordista, em relativo processo de encolhimento especialmente nos países centrais (mas que segue um movimento diferenciado em vários países do Sul, como China, Índia, Brasil, México, Coreia, África do Sul etc.), mas deve incluir também os novos proletários precarizados de serviços, parte integrante e crescente da classe-que-vive-do-trabalho. Trabalhadores e trabalhadoras que com frequência oscilam entre a heterogeneidade em sua forma de ser (gênero, etnia, geração, qualificação, nacionalidade etc.) e a

homogeneização que resulta da condição crescentemente pautada pela precarização, cada vez mais desprovida de direitos do trabalho e de regulamentação contratual. (ANTUNES, 2018, p. 64).

Kuenzer (2020) chama de inclusão excludente esse processo operado no mercado, que exclui os trabalhadores dos postos de trabalho, objeto da reestruturação produtiva, para sua inclusão, precarizada, em outros pontos da cadeia. No âmbito da educação o movimento é contrário, mas dialeticamente integrado ao do mercado. A autora explica que a partir das políticas públicas anunciadas como democráticas no acesso à educação, que favorecem a inclusão nos diversos pontos da cadeia de produção, há a precarização dos processos educativos, uma vez que não garantem nem inclusão nem permanência na instituição educativa.

Nesse movimento, a flexibilidade requisitada no processo produtivo, passa a ser exigida da formação dos trabalhadores, ou seja, passa a constituir parâmetro para a formação de trabalhadores, exigindo uma formação geral, como aponta Kuenzer:

Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, propõe a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (2020, p. 5)

Portanto, uma educação instrumental, voltada às características específicas dos postos de trabalho está colocada para superação na atualidade do capital, que demanda uma “formação mais geral” para garantir a flexibilidade necessária à ocupação de diferentes postos de trabalho ao longo da vida. Passa a demandar a relação com o conhecimento sistematizado:

O que há de novo nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo taylorismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência. (KUENZER, 2007, p. 1160)

Essa nova base técnica, exige solução de problemas advindos da relação com sistemas tecnológicos complexos, que, “em tese, a educação, ao articular educação geral e tecnológica, deveria qualificar todos os profissionais com este perfil” (KUENZER, 2007, p. 1160). Entretanto, não é da divisão técnica do trabalho, ou do toyotismo, a responsabilidade por superar a divisão entre teoria e prática expressa na cisão entre

trabalho manual e intelectual, pois essa divisão é fundante no capitalismo e só será superada em outro modo de produção.

Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado foi proposto como uma alternativa ao ensino profissionalizante, sendo colocado estrategicamente no embate com a dualidade estrutural da educação para constituir uma travessia à educação politécnica e à escola unitária, isto é, “mover-se na luta política no âmbito contraditório do velho e do novo e na perspectiva de superação da sociedade de classes” (FRIGOTTO, 2015, p. 229). Uma perspectiva que passou a ser debatida e desenvolvida nos Institutos Federais, mas que encontra resistência em diversos âmbitos, com destaque para as novas políticas educacionais: a Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC).

Entendemos que as reflexões sobre essas questões fazem parte da constituição da docência no IFSP e nos interessa evidenciá-las e analisá-las por meio das significações constituídas por esses professores frente sua atuação na conjuntura apresentada.

2.2 A formação para a docência na EPT no contexto da proposta de integração entre formação profissional e formação geral: uma docência possível?

A mencionada expansão da Rede Federal de EPT, iniciada a partir de 2005, foi intensificada entre 2011 e 2014, com a abertura de novas unidades de ensino. Segundo o Ministério da Educação, a Rede Federal de EPT saltou de 144 unidades em 2016 para 659 em 2018 (BRASIL, 2018). A decorrente demanda por professores resultou na contratação de um grande contingente de professores bacharéis, sem formação pedagógica (SOUZA; NASCIMENTO, 2013). Formados em cursos superiores nos quais, tradicionalmente, não há oferta de licenciaturas, esses professores da educação profissional são administradores, médicos, enfermeiros, engenheiros, arquitetos, contratados pela instituição educativa para exercer a docência.

Não se trata de uma questão nova. Segundo Machado (2013), em 1909, desde a criação das Escolas de Artífices e Ofícios por Nilo Peçanha, a falta de professores especializados nesse campo educacional ganhou evidência, ou seja, trata-se de um problema desde o marco fundacional da Rede Federal de EPT. Essa autora, dedicada ao estudo da formação dos professores da EPT, denuncia que as soluções providenciadas de

forma emergencial e provisória ao longo dos anos permanecem como referências ainda hoje.

Ainda que a LDB em vigor, a Lei n. 9.394 de 1996, condicione a atuação na educação básica à formação para a docência em nível superior, a formação pedagógica não tem sido priorizada na EPT. De acordo com a Resolução 02/2015 CNE/CP (BRASIL, 2015), são possibilidades de formação inicial para atuação na educação básica: a graduação em licenciatura, a formação pedagógica para graduados não licenciados e a segunda licenciatura. Historicamente, a educação profissional utilizou os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados como uma possibilidade de formação emergencial, provisória e não obrigatória para a formação de professores que atuam na EPT (SILVA, 2016).

O campo da formação de professores em geral, como aponta Oliveira (2013), não tem se ocupado da formação de professores para a educação profissional. Machado (2019) atribui a falta de interesse dos pesquisadores pelo objeto da formação de professores para a EPT ao fato de que a formação docente é apenas um fator no processo de profissionalização do professor. Além disso, aponta que o efeito da formação é relativo nas concepções de professores, pois atuam diversos outros elementos no pensamento e na ação de professores dentro e fora da escola.

Concordamos com a autora que pesquisadores interessados em compreender a profissionalização docente possam perder o interesse por tal objeto em virtude de uma perspectiva fragmentada, que desconsidera o papel da formação na totalidade da constituição do sujeito. Em nossa perspectiva, esses outros elementos atuantes no pensamento e na ação do professor, dentro e fora da escola, não são passíveis de cisão na realidade. Defendemos que não sejam cindidas, também, nas pesquisas, sob pena de produzirmos análises dicotômicas, que ora consideram a subjetividade do professor, ora desconsideram. As atividades de formação de professores integram a subjetividade docente, que, no real, não existe em separado das demais objetivações, mas em relação e constante movimento.

Embora o número de pesquisas seja consideravelmente menor, o campo de pesquisas sobre a formação de professores para a EPT vem crescendo, possivelmente impulsionado pela valorização da formação acadêmica nas carreiras dos servidores e pelos novos programas de pós-graduação em EPT, incluindo, assim, as pesquisas realizadas pelos próprios trabalhadores da Rede Federal de EPT.

Pesquisas sobre a formação de professores da EPT apontam para a preferência do professor com “perfil acadêmico” ainda na seleção pelo concurso público. Cruz e Vital (2014) buscaram identificar os conhecimentos exigidos nos concursos públicos e as práticas de formação continuada e em serviço na Rede EPT. Analisaram onze editais de instituições da Rede EPT da região Centro-Oeste no período de 2008 a 2012. Diante da verticalização do ensino, o requisito mínimo para a contratação nas instituições seria de licenciatura para lecionar no nível médio e pós-graduação para lecionar no ensino superior. Entretanto, nos resultados, constam a contratação de professores que não atendiam a ambos os requisitos. Destaca-se que a formação em pós-graduação costuma ser privilegiada.

A responsabilidade em lecionar no ensino básico, superior e pós-graduação traz ao corpo docente, características do Magistério Superior, no qual o domínio de saberes específicos da profissão foi, tradicionalmente, considerado suficiente para transformar um indivíduo diplomado em professor. Assim, dispor dos mesmos professores para ensinar em cursos do ensino médio à pós-graduação produz efeitos pedagógicos ainda pouco conhecidos na EPT.

Silva e Souza (2017) buscaram compreender como professores bacharéis iniciaram na docência e buscaram caracterizar suas primeiras experiências no início da profissão. Para isto entrevistaram 6 engenheiros professores do curso de Engenharia Elétrica do IFPB a partir das questões norteadoras: “Por que engenheiros se tornam professores” e “Como esses bacharéis professores avaliam suas primeiras experiências nessa profissão?”. O procedimento de análise empregado foi a análise de conteúdo de Bardin, destacando os seguintes resultados. A docência não foi uma trajetória profissional planejada, embora escolhida intencionalmente por todos; Destacam o atrativo da estabilidade do serviço público; Consideraram que a carreira acadêmica direciona para a docência; Alguns deles mencionaram a intenção inicial de exercer a docência como segundo emprego, paralelo à intenção de manter-se no mundo empresarial; Uma das entrevistadas mencionou a intenção de exercer a docência logo após a conclusão, mas sem oportunidade de concurso, precisou adiar suas pretensões; O início da trajetória como professor foi inspirado pelos professores dos quais foram alunos no passado e marcado pelo grande volume de trabalho para preparação de aulas; Houve considerações sobre como a solidão e individualização do trabalho docente não contribui para a busca de informações para melhoria da qualidade da prática profissional; Essa busca passa a ser,

também, individualizada. Os autores apontam que no *campus* pesquisado não há espaço de acolhimento do professor ingressante.

Os resultados deste estudo evidenciam o enfoque no percurso individual do professor em todo o seu processo de formação. Há a tentativa de aproximar respostas dos entrevistados pela análise de conteúdo, mas o significado destes acaba restrito a eles mesmos. Não havendo teorização sobre os resultados, a transferibilidade dos conhecimentos produzidos para outras pesquisas fica prejudicada, conforme indica Alves-Mazzotti (2001).

Nesse tipo de estudo, um exemplar comum na literatura sobre a temática de professores bacharéis, o enfoque totalmente individualizado das questões mascara a constituição histórica e social desses indivíduos. Embora a escolha profissional envolva aspectos da singularidade, as condições objetivas da realidade também constituem essa escolha. Elucidar essas condições contribui para a compreensão de como são constituídos esses sujeitos na prática social da docência.

Com relação à atuação no ensino médio, Souza (2013) relata resistência e incompreensão, entre os professores entrevistados no IFRN, acerca da proposta do ensino médio integrado ao ensino técnico, por não haver acúmulo teórico-prático sobre essa proposta de integração. Para o autor, a oferta dessa modalidade implicaria no reexame da formação inicial e continuada de professores.

A esse respeito, Kuenzer, considera que o problema da formação de professores intensifica-se com a proposição do Ensino Médio Integrado (EMI): “Se os estudos já vêm apontando os problemas relativos à formação de professores do ensino médio de educação geral, a situação se agrava com a proposição, pela Lei n. 11.741/2008, da modalidade que integra ensino médio e educação profissional” (2011, p. 668). Tal situação se evidencia pelo fato de o EMI propor um currículo a partir do entrelaçamento da formação geral à formação específica, em cujos componentes curriculares os professores devem responsabilizar-se por tecer tais relações “[...] visando a corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações” (RAMOS, 2017, p. 36).

Na citação abaixo, Saviani trata especificamente do curso de Pedagogia, mas as colocações apresentadas podem ser estendidas à formação para a docência para o ensino médio integrado.

Tal curso forma educadores para uma situação precisa (a realidade educacional brasileira atual). Esta situação não se explica por si mesma. É resultado do processo histórico. Daí a necessidade de uma fundamentação histórica para a pedagogia. A realidade educacional,

porém, coloca-nos continuamente problemas que exigem a nossa reflexão (filosofia). A partir da consciência histórica e da reflexão filosófica, podemos perceber as necessidades da realidade, o que nos possibilita estabelecer objetivos para a nossa ação educativa. (2013, p. 71)

Nessa defesa, verificamos a necessidade de sedimentar a historicidade na formação para a docência, para a ampliar a leitura da realidade do professor, e, que, com isso, possa engajar o estudante no aprofundamento da leitura do mundo. Portanto, é a partir de problemas da realidade, compreendida historicamente, com o auxílio da reflexão filosófica, que o professor estabelece objetivos ao trabalho educativo. Na proposta do ensino médio integrado, os saberes de formação geral e de formação específicos são convocados para examinar essa realidade de forma articulada, em outras palavras, de forma interdisciplinar.

Frigotto (1995) afirma que a *necessidade* do trabalho interdisciplinar não advém de uma técnica ou raciocínio estabelecido abstratamente, como, em nosso caso, da arbitrariedade de um currículo denominado integrado, por exemplo. O autor argumenta que tal necessidade advém da materialidade conferida pela forma histórica e social de produção dos seres sociais, sujeitos e objetos de conhecimento. Isto é, sob o capitalismo, nas relações de produção humana operam diferentes processos de alienação, cumpre ao trabalho interdisciplinar, na escola, resgatar os saberes escolares para compor a totalidade social na qual se pretende atuar e conhecer.

Ferretti enfatiza que a proposta do ensino médio integrado não descredita os saberes e habilidades técnicas, mas propõe que o enfoque formativo, para além do desempenho profissional, que ao contemplar a formação ampliada e complexa, permita a apreensão das formas de ser e produzir no sistema capitalista. Ademais defende:

Isso implica, entre outras aquisições, o acesso qualificado e reflexivo ao acervo das objetivações humanas que se manifestam nos conhecimentos historicamente acumulados. Tal processo exige, em benefício da apropriação mais profunda do conhecimento, o estabelecimento de interrelações entre saberes de diferentes áreas e sua contextualização social, cultural e política, captando suas determinações históricas, tanto quanto o domínio de capacidades como as de analisar, questionar, problematizar, interpretar, entre outras, de modo a contribuir para a reforma intelectual-moral do trabalhador a que alude Gramsci. (2011, p. 803)

É comum que professores licenciados não entendam da área técnica ou não sejam formados técnicos na área específica em que lecionam no ensino médio integrado ao ensino técnico em mecânica, por exemplo. Por sua vez, não é usual que em cursos de formação específica, como a engenharia, seus componentes curriculares apresentem

relações sistematicamente estabelecidas entre a formação específica e conteúdos gerais, como história, sociologia e filosofia. Onde, então, o professor aprenderia a relacionar esses conteúdos tão complexos? Uma vez que, no ensino médio integrado, problematizar os “[...] processos produtivos em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, dentre outras [...] exigirá a explicitação de teorias, de conceitos, de técnicas etc.” (RAMOS, 2017, p. 36).

Por meio do conceito de interdisciplinaridade em Frigotto (1995), é possível compreender que as relações não são todas previamente estabelecidas pelos professores das disciplinas, mas a convocação dos saberes específicos é necessária ao exame dos problemas da realidade, muito mais ampla que o saber de uma disciplina específica. Esses conteúdos, muitas vezes abstratos e complexos, passam a inundar e ampliar a compreensão do objeto de estudo, com o propósito de resgatar conteúdos escondidos pela opacidade do real e, com isso, promover o rechaço a teses alienantes, impulsionando uma leitura crítica, que possibilite ler o mundo nas entrelinhas.

Ademais, as relações estabelecidas no movimento dialético de ensino aprendizagem, são interpessoais, o aluno não aprende tal qual o professor ensina, portanto, não precisa de todas as relações prontas, ele precisa de um caminho. O professor apresenta as objetivações culturais para que o estudante possa se apropriar, isto é, recriar o conhecimento a partir de sua subjetividade constituída em relação com as objetivações, com a cultura. Salientamos que este percurso não é percorrido em detrimento dos conteúdos escolares, pelo contrário, é percorrido pelos conteúdos escolares (objetivações), que tanto mais abstratos, mais potencial de leitura da realidade apresentam.

Os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que têm maior nível de abstração. Isto significa dizer aqueles *conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade*. Apreendidas e sedimentadas, estas bases têm a virtualidade de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar? Se esta não for a direção, *temo que a interdisciplinaridade seja confundida com justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos*. (FRIGOTTO, 1995, p. 46, grifos nossos)

Diante dessa afirmação, nos questionamos: qual significado de integração tem sido desenvolvido nos Institutos Federais, em especial, no IFSP?

A educação profissional técnica de nível médio ao passar a incorporar, pelo menos em tese, essa proposta educativa, tem provocado movimentações para defendê-la e atacá-la no cenário educacional brasileiro. O Ensino Médio, com altos índices de evasão e palco

das maiores desigualdades educacionais no país, foi alvo de uma reforma curricular, estabelecida pela Lei n. 13.415/2017 amplamente criticada (FERRETTI, 2018a, 2018b; KUENZER, 2020; RAMOS, 2017; SAVIANI, 2019a), a qual Saviani chamou de Contrarreforma do Ensino Médio.

O termo contrarreforma busca destacar o significado da reação à referida reforma, Lei n. 13.415/2017. Entre os motivos apontados está a reação à concepção integrada de educação profissional trazida pelo Decreto 5.154/2004, que incluiu como princípios da educação profissional a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. Ambos os decretos foram considerados por esses estudiosos como avanços em relação às propostas de educação profissional anteriores.

Retomando a reação de alguns estudiosos ao que denominaram “contrarreforma”, o entendimento é que ela refere e reforça o abandono da concepção integrada da educação profissional técnica de nível médio para a sua redução a um componente curricular do Ensino Médio. Ao invés de orientadora do processo de ensino, a educação profissional, seria apenas mais um itinerário formativo a ser cursado a partir do segundo ano. Na visão dos seus críticos, a reforma retoma uma concepção de educação baseada na fragmentação que não serve como embasamento para compreensão da crescente complexidade da sociedade atual.

Mencionamos essas críticas, para mostrar que o debate sobre educação profissional ganhou espaço nas discussões sobre o ensino médio. Desse modo, estudos sobre essa modalidade educativa, que esteve apartada da educação geral, ganham relevância entre educadores das redes que tradicionalmente ofertam o Ensino Médio.

Ainda sobre a reforma, nos interessa, especialmente, promover o debate acerca da instituição de uma certificação por “notório saber” do docente responsável por lecionar nesse itinerário. Ao contrário do que prevê a legislação e contra todos os esforços empreendidos nos últimos anos para adequar a formação dos professores para a docência, essa certificação dispensaria a formação inicial em nível superior. Macedo (2017) alerta para o perigo do reconhecimento do notório saber, uma vez que contribui para a desprofissionalização docente, na medida em que incorre na autogestão da própria formação e atualização, depreciando a perspectiva da profissionalização dos docentes.

A visão de Kuenzer corrobora com a perspectiva de desprofissionalização:

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da

precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (KUENZER, 2017, p. 345).

A autora adverte, ainda, sobre o impacto reduzido da qualificação individual na qualidade do trabalho na escola, pois as transformações no trabalho são fruto do trabalho coletivo.

Não se está dizendo, com isso, que a qualificação deve se dar no trabalho, mas sim que é preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação (2011, p. 674).

Nos somamos aos educadores preocupados com os possíveis impactos dessa flexibilização da formação para a docência, posto que além de partir da noção equivocada de que basta ter bom domínio do conteúdo específico para tornar-se um bom professor, retrocede nos esforços de adequação dessa formação aos profissionais da educação profissional técnica de nível médio. Também está em jogo o reconhecimento de um conjunto de saberes necessários à docência, que desprezados, abrem espaço para uma noção individualista e espontaneísta da formação do professor.

Pimenta (2012) denomina aqueles que exercem a profissão docente sem a formação pedagógica como “professores a título precário”, na medida em que enxergam a profissão docente do ponto de vista do aluno que foram. Sua experiência enquanto aluno com bons professores e com aqueles que não sabiam ensinar balizará seu exercício docente. A autora destaca como desafio para formação inicial de professores, guiar essa transformação do olhar do professor como aluno para o ver-se professor, ou seja, constituir uma identidade de professor. Para isso, ela é categórica ao afirmar que os saberes da experiência não são suficientes.

Em nossa perspectiva, a ausência de formação para a docência promove a “dialética exclusão/inclusão”, análoga à anunciada por Sawaia (2014a). A autora utiliza essa expressão em lugar de apenas “exclusão”, para afirmar o movimento da sociedade de excluir para incluir.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. *Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno*, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2014a, p.8, grifo nosso)

Apesar de a autora tratar especificamente da análise da desigualdade social, por meio da dinâmica que estabelece, enaltece dimensões escondidas da exclusão social que nos parecem reveladoras diante das desigualdades educacionais. A educação como prática social, deixa as marcas subjetivas naqueles dela excluídos. A exclusão é evidenciada como uma “inserção social perversa”.

Nossa analogia é possível, na medida em que a dialética exclusão/inclusão está na base da mesma sociedade desigual em que se dá a educação, sendo constituída e constituidora das relações nela estabelecidas. Assim, poderíamos anunciar que, por meio da dialética exclusão/inclusão, o professor é excluído da formação docente para ser incluído precariamente na prática social da docência, possibilitando a produção de um efeito cascata.

Se por um lado, o professor, na medida em que, incluso precariamente na docência, não conta com o conhecimento sistematizado na Educação para avaliar e transformar sua prática educativa, constatamos a presença da dialética estabelecida na dinâmica de exclusão/inclusão na docência. Por outro, a inclusão do estudante na educação tende a ser precária, potencializando o risco de excluí-lo de seu processo educativo.

Outra questão relevante para o debate, sendo o Ensino Médio palco de fracasso escolar em território nacional, é o afeto constituído pelos estudantes frente a esta situação de fracasso. Decisões tomadas por professores no planejamento e no desenvolvimento do curso apresentam “inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino” (LEITE, 2012, p. 362). Portanto, para combater esse fracasso, é importante que o professor tenha consciência de que suas decisões pedagógicas trazem particularidades que constituem a relação do aluno com o seu próprio processo de aprendizagem. Essa consciência deveria começar a ser desenvolvida na formação inicial, continuada na formação contínua e aprimorada ao longo do exercício da docência.

Portanto, alinhados com a proposta de Libâneo (2012) que identificou a necessidade de produzir estudos com foco em fatores intraescolares para desvendar mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, buscaremos criar, a partir das zonas de inteligibilidade proporcionadas pela teorização sobre nossos resultados de pesquisa, fundamentos para o debate sobre em que medida a ausência de formação docente nos IF contribuiria para a inclusão excludente de professores na profissão docente e, por consequência, de alunos na escola.

Ferreira (2017) descreve uma conversa entre dois professores no CEFET-RJ, que evidencia a fragilidade com que as questões pedagógicas são encaradas na instituição. O diálogo trata da composição de banca de concurso para contratação de professor substituto da área técnica para atuação no ensino médio integrado. Um professor sugere ao professor-coordenador que além dos professores da área específica, componha a banca um professor licenciado experiente, a fim de assegurar as competências didático-pedagógicas do candidato. O coordenador não aceita a proposta, baseado no argumento de que em uma banca de ensino de línguas não há professor de área técnica (engenharia) para julgar seu desempenho e que ele, coordenador, que há muitos anos leciona em disciplinas técnicas, sabe avaliar as habilidades docentes de seu colega de área. Por fim, o coordenador lança mão da justificativa de que essa composição sugerida não é costumeira na instituição.

É importante notar que na proposta, não se trata de substituir um professor engenheiro por um licenciado, mas de adicionar um professor que observe a competência pedagógica do candidato para além do domínio do conteúdo específico. A não aceitação desse argumento revela que, para esse professor-coordenador, a formação pedagógica está no mesmo patamar do saber para a docência constituído na prática, que se afasta do saber científicos. Assim, a avaliação da prática docente poderia ser realizada sem os critérios especificamente pedagógicos, saberes científicos. Torna-se evidente que além do professor não considerar a formação pedagógica necessária, a instituição também não a considera.

Marcou-me perceber essa visão estreita do trabalho do professor, do ensino e, conseqüentemente, da relação ensino-aprendizagem. Bazzo (2017) menciona que não é habitual encontrarmos médicos se vangloriando de quantos pacientes morreram aos seus cuidados, mas no cotidiano do ensino tecnológico, é comum professores enaltecerem a reprovação de grande parte da turma para a qual lecionaram. Qual será a finalidade educativa observada por esses docentes? É importante considerar a coexistência de concepções distintas no interior da escola, não há um ponto de vista único e homogêneo.

Diante da referida “cultura reconhecida e hegemônica na formação de técnicos” no país, há uma tendência em constituir, no interior da instituição, uma prática docente pautada em uma pedagogia tecnicista.

[...] é, na correspondência entre os princípios da administração científica, introduzidos na produção por F. Taylor, e conjugada com as ideias de H. Ford e o processo de trabalho escolar, que vamos encontrar o *tecnicismo na pedagogia*, representado pela relevância conferida às

técnicas de ensino e à eficiência do currículo escolar. A lógica produtiva taylorista-fordista foi fundamento da função econômica da escola, configurando-a em correspondência à divisão social, técnica e hierárquica do trabalho (RAMOS, 2017, p. 27).

Pedagogia, essa, cuja ênfase está nas técnicas de ensinar e na eficiência dos conteúdos, em detrimento da noção de que os objetivos da educação guiam os meios para atingi-los. Considerando os meios empregados para atividades online, nos perguntamos se não haveria intensificado, nesse período, a confusão entre os meios e fins da educação no ensino remoto. Como destaca Charlot, ao apresentar as dificuldades pedagógicas na incorporação de novas tecnologias para o ensino.

Por fim, o professor é convidado a utilizar essas novas tecnologias no seu ensino e as escolas recebem computadores. O professor alega que não foi formado para tanto. É verdade, mas há dois obstáculos ainda maiores ao uso pedagógico dessas novas tecnologias. Primeiro existe uma diferença entre “informação” e “saber”: como usar informações disponibilizadas pela Internet para transmitir ou construir saberes? Se não for desenvolvida uma reflexão fundamental sobre esse assunto, os computadores permanecerão nos armários das escolas, ou numa sala trancada. Segundo, a “forma escolar”, isto é, as estruturas do espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar não combinam com o uso pedagógico do computador e da internet. (CHARLOT, 2008, p. 20)

Diante das questões apresentadas sobre formação e questionamentos sobre qual seria a prática emergencialmente possível de organização pelas professoras e professores nesta instituição, e como elas e eles vivenciam e significam essa prática, nos pareceu oportuno, lançar mão do aporte teórico e metodológico da Psicologia Sócio Histórica e, mais especificamente, das categorias Sentido e Significado, articuladas nas Significações, como meio de produzir conhecimento sobre o fenômeno da docência exercida no ensino técnico integrado ao ensino médio em um *campus* do IFSP.

Neste caso, nosso foco são as significações dos professores que lecionam no ensino técnico integrado ao ensino médio envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, nos apropriarmos, também, das normas, regras, valores, história etc. Todos estes elementos nos fornecerão condições de produzirmos uma análise desta dimensão da realidade objetiva que é a docência exercida nestas condições e local.

Nesta pesquisa, buscamos, então, destacar um fenômeno específico, a docência no ensino remoto organizado emergencialmente em um *campus* do IFSP, tomado em sua totalidade, entendido como mediado por outras múltiplas mediações, que compõem um complexo de complexos que é a totalidade social. Assim, nosso percurso de pesquisa será apreender as significações docentes sobre sua prática nesse momento, registrar e colocar nosso trabalho intelectual a serviço de evidenciar os movimentos de significação desses

sujeitos históricos e, assim, deste processo e fenômeno. Tal produção analítica tem seus limites colocados pelo recorte do fenômeno realizado, mas entendemos que o caráter analítico interpretativo, as teorizações feitas, tem o potencial de criar “zonas de inteligibilidade”, explicitando e explicando mediações constitutivas desse fenômeno.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais. (MARX; ENGELS, 1845-1846/2009, p. 121).

Em nossa empreitada para explicitar e analisar as significações sobre docência no ensino técnico integrado ao ensino médio, desenvolvida durante o ensino remoto, fazemos o convite à jornada estabelecida para descortinar que, o que é tão próprio aos sujeitos, não começa nem termina neles, é histórica e dialeticamente constituído em sua relação com o mundo. Dito isto, iniciaremos por uma breve apresentação do método Materialista Histórico-Dialético de apreensão da realidade e das críticas ao positivismo e à pós-modernidade constituintes do fundamento da Psicologia Sócio-Histórica. Seguiremos para a explicitação das categorias teórico-metodológicas fundamentais à compreensão da constituição das significações. Esse percurso é fundamental para que os sujeitos da história não sejam nela ocultados, nem responsabilizados individualmente pelo seu curso, mas para que, juntos, nela considerados, possam, num horizonte, transformá-la.

3.1 O Materialismo Histórico-Dialético

No movimento da história, as compreensões sobre fenômenos são produzidas para atender a interesses específicos de cada momento histórico, delimitando seus contornos, conforme as necessidades explicativas determinadas. O Materialismo Histórico-Dialético é uma concepção fruto da modernidade, que articulou o pressuposto materialista à lógica dialética como forma de conhecer os fenômenos sociais em sua complexidade. Nessa perspectiva, conhecer equivale a explicar, isto é, percorrer o fenômeno em seu caminho constitutivo até sua origem, apreendendo esse movimento, num percurso iniciado na aparência do fenômeno.

A parte evidente do objeto de estudo, um todo confuso, fornece as primeiras pistas do caminho para conhecê-lo, ditadas pela lógica formal. É pela negação dessas vias diretas, incorporando-as nesse processo, que se chega à síntese, ao abstrato. A mediação da síntese (abstrata) ao retornar ao objeto, constitui uma nova totalidade explicativa, rica em relações (concreta). Essa síntese constitui terreno fértil para a proposição de novas

teses, que, por sua vez, serão negadas pelo caminho, no contínuo, mas não linear, processo de construção das teorias.

O processo histórico de construção das teorias é reproduzido a cada nova teorização produzida. O pesquisador parte da observação do mundo, onde a parte específica que busca conhecer, contém as propriedades do todo em que se insere. Desvelar esse todo, em sua relação com as partes, é a tarefa do pesquisador interessado em produzir uma análise concreta por meio do trabalho intelectual.

A crítica epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético está relacionada à renúncia da análise concreta - promovida pelas ciências modernas, que se contentam com abstrações, quando confundem concreto e empírico e ocupam-se apenas do empírico ou, quando algumas vertentes, se contentam e pretendem produzir *apenas* análises abstratas. Nesse sentido, a explicação de Saviani nos é valorosa, pois demarca a necessidade da crítica à concepção comum de ciência:

[...] se pretende efetuar uma análise concreta de determinado fenômeno. Nesse caso haverá apenas duas maneiras de se evitar o dilema. A primeira consiste em renunciar à análise concreta e, mantendo a mesma concepção, resignar-se a produzir análises abstratas. A segunda consiste em questionar a concepção comum e corrente e superá-la (no duplo sentido de negar e conservar, isto é, superar por incorporação) na direção de uma nova concepção que viabilize a análise concreta.” (SAVIANI, 2013, p. 85).

O risco de a teoria apoiar-se apenas em construtos abstratos, que não retornam como mediação ao concreto, consiste em relegar o conteúdo da realidade à condição coadjuvante, quando, efetivamente, é protagonista. Esse material, encarado como acessório, acaba examinado parcialmente, ofuscado e descolado da realidade de profundas relações nas quais é produzido. A abstração produzida descola-se da realidade.

Por outro lado, a restrição do conhecimento ao empírico, em nome da objetividade do método científico, é característica fundamental da corrente filosófica do positivismo, que marcou profundamente as ciências modernas. Autores como Löwy fazem a crítica à epistemologia nele fundamentada, na medida em que desconsidera o caráter histórico e social da própria ciência:

A realidade social, como realidade, é infinita. Toda ciência implica uma escolha, e nas ciências históricas essa escolha não é um produto do acaso, mas está em relação orgânica com uma certa perspectiva global. As visões do mundo das classes sociais condicionam, pois, não somente a última etapa da pesquisa científica social, a interpretação dos fatos, a formulação das teorias, mas a escolha mesma do objeto de estudo, a definição do que é essencial e acessório, as questões que colocamos na realidade, numa palavra, a *problemática* da pesquisa. (2018, p.19, grifo do autor).

O autor denuncia, portanto, a ocultação, promovida pelo positivismo, dessas escolhas, que implicam o conhecimento científico produzido, afastando-lhe de suas determinações histórico-sociais. Não admitir sua historicidade, afasta a consideração, na produção de conhecimento, de evidenciar vias e possibilidades de transformar profundamente seus determinantes pela ação dos humanos⁶.

Ao contrário, explicitar o ponto de vista do qual parte a pesquisa, permite estabelecer a relação parcial de identidade entre sujeito e objeto do conhecimento, revelar as relações sociais de classe evidenciadas por questões sociais e, com isso, demonstrar as implicações ideológicas e políticas da teoria social, ao invés de ocultá-las. Ao não revelar as relações constitutivas dos fenômenos sociais, o positivismo não explica a realidade, produz ideologia. Löwy nos lembra, do que os positivistas esquecem:

[...] é a relação *inversa* entre a ciência e o normativo: os valores que orientam, influenciam e condicionam os julgamentos de fato. Relação que não é lógica, mas *sociológica*: é o *ponto de vista de classe* (implicando elementos normativos) que define, em ampla medida, o *campo de visibilidade dos fatos*, o que uma teoria social “vê” e o que ela não vê, suas “visões” e seus “enganos”, sua luz e sua cegueira, sua miopia e sua hipermetropia. (LÖWY, 2018, p. 20-21, grifos do autor).

Se desse campo não se pode ver a totalidade, as diferentes visões enxergam apenas uma parte do objeto, “são unilaterais e fragmentárias”, estabelecendo pontos de vista pulverizados, onde não há possibilidade de conhecimento objetivo.

Para o relativismo consequente não há verdade objetiva, há várias verdades, a do proletariado, a da burguesia, a dos conservadores, a dos revolucionários, cada uma igualmente verdadeira ou falsa. Caímos assim na célebre noite relativista onde todos os gatos são pardos, e acabamos por negar a possibilidade de um conhecimento objetivo (LÖWY, 2018, p. 36).

Gonçalves (2020) aponta que essa relativização é característica das chamadas teorias pós-modernas, que partiram para a revisão das ideias da modernidade, trazendo as contradições atualizadas do capitalismo, no contexto da modernidade contemporânea. A autora destaca não se tratar de um movimento único, mas de posições diversas que revelam, por um lado, a admissão da modernidade como “conjunto de ideias não homogêneo” e contraditório, por outro, uma postura crítica não fundamentada nas relações de produção, que, por isso, incorre em desvios. Isto é, não garantem a concreticidade da análise que produzem.

⁶ Em substituição ao termo “homem”, que, tradicionalmente, designou homens e mulheres, optamos, neste trabalho, por utilizar o “humano” ou o “ser humano”. Conforme propõe Amaral (2019), na ausência de palavras melhores, dessa forma, pelo menos, explicitamos o caráter sexista que naturaliza as concepções de humano.

Compete ao Materialismo Histórico-Dialético, diante dessas novas produções teóricas, não perder de vista a “radicalidade” do caráter histórico e, portanto, a gênese material das ideias. Em outros termos, é a partir das experiências concretas que as ideias são produzidas e não o contrário. Então, a autora propõe que aspectos metodológicos sejam enfocados a partir de sua materialidade histórica e social:

É importante atualizar a discussão do método, sem perder de vista, entretanto, que as ideias sobre o conhecimento, o real, o papel do sujeito, a noção de objeto, *respondem a novas experiências concretas*, as quais, por sua vez, *continuam* no âmbito do capitalismo e sua contradição de base, entre capital e trabalho. (GONÇALVES, 2020, n.p., destaques nossos).

Portanto, pesquisar fenômenos humanos, em nosso caso, as significações constituídas por docentes (que revelam ideias, valores, crenças, ideologias) implica a compreensão de seu engendramento no modo de produção capitalista, uma vez que, como destaca a autora, este *ainda* não foi superado. Conhecer essas “novas experiências” de modo sistemático, implica apreender as relações por elas estabelecidas a partir dessa determinação. Nesse processo, as categorias do método são empregadas para estabelecer, no âmbito da pesquisa, a articulação entre as múltiplas relações produtoras do fenômeno estudado.

3.1.1 As categorias

Na condução do pesquisador, as categorias orientam a apreensão do real, imediatamente inapreensível, e revelam o movimento contraditório da realidade, do fenômeno concreto (AGUIAR; MACHADO, 2015). São utilizadas para apreender a materialidade e movimento ao fenômeno estudado. Cabe apreciar a consideração de Aguiar, Penteadó e Alfredo (2020) de que a categoria não existe independentemente da materialidade em que está inserida, portanto, não pode ser explicada de forma isolada, pois em sua determinação, estão contidas outras categorias. As autoras indicam que, para expressar o movimento do real contraditório, histórico e multiplamente determinado, é preciso articulá-las, por isso, apresentaremos as categorias desta maneira: relacionadas.

Iniciamos pela **historicidade**, que é considerada mais do que uma categoria. Trata-se de um princípio fundamental, pois constitutiva da realidade humana, social e cultural, permite explicar *a origem do movimento transformador da realidade* (AGUIAR; PENTEADO; ALFREDO, 2020, grifo nosso). Essa categoria é responsável por situar os humanos no mundo, confere materialidade às análises, na medida em que engendra as

características contraditórias do real. Löwy, ao situar o pensamento de Marx, apresenta princípios do historicismo.

O pensamento de Marx é historicista porque é humanista: se Marx insiste tanto na diferença entre Natureza e História é porque, para ele, os homens são “sujeito” da história (eles a fazem). E seu método é revolucionário precisamente por ser humanista-historicista: as relações de produção capitalista não são totalmente independentes dos homens, eternas imutáveis como as leis da natureza; são produzidas pelos homens e podem ser trocadas pelos homens numa revolução. [...] A concepção marxiana de história que se opõe ao mesmo tempo ao materialismo mecanicista e ao idealismo voluntarista é a da relação dialética entre sujeito e objeto, entre homem e as “circunstâncias”, a atividade humana e as “condições dadas”. (LÖWY, 2018, p. 96-97).

A primeira diferenciação importante é a distinção entre *história* e *natureza*, na medida em que a natureza preexiste aos seres humanos, mas a história não, eles a fazem em meio a sua atividade no curso do processo histórico. A história é anterior ao humano, que nasce e cresce no movimento histórico, ao mesmo tempo, em que é ativo em modificá-la.

O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria-prima para novas produções, cria na história dos homens uma conexão, cria uma *história da humanidade*, que é tanto mais a história da humanidade quanto mais as forças produtivas dos homens, e, por conseguinte, as suas relações sociais, adquiriram maior desenvolvimento. Consequência necessária: *a história social dos homens é sempre a história do seu desenvolvimento individual, tenham ou não consciência deste fato*. As relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual. (MARX, 1846/2012, p.171).

Cada ser humano desenvolve-se no curso da história, apropriando-se da cultura engendrada e objetivando os produtos de sua atividade.

O segundo ponto, decorrente do anterior, é a transitoriedade da história, que em seu movimento contraditório, cada processo histórico gesta um devir histórico. Assim, as leis estabelecidas pelos seres humanos não são imutáveis, portanto, cabe a crítica às concepções não-históricas, nas quais ou o ser humano é vítima da história, que se movimenta apesar dele, ou de que basta empregar a razão para transformar o vir a ser histórico. Cada ser ocupa um lugar nesse processo e, junto a outros, tensiona o devir.

O Materialismo Histórico-Dialético nega tanto a determinação absoluta do humano, refém das engrenagens sociais existentes, quanto a proposta de que, pela tomada de consciência, haveria um processo de transformação da sociedade. Nega essas duas proposições em favor de superá-las por uma relação mediada: a história não existe apesar dos sujeitos, sua transformação depende de seu engajamento em modificar os meios de

produção e reprodução da vida. A história constitui os sujeitos, ao passo que eles a constituem.

Assim, a história, em seu movimento contraditório carrega um *conteúdo*, as mediações, que constituem os sujeitos sociais em cada conjuntura engendrada. Conteúdo, este, que interessa resgatar pelas análises, como ressalta Löwy: “Na verdade, o que interessa a Marx não é tanto a “produção em geral” ou “o homem em geral”, mas a produção numa época historicamente determinada, e os homens concretos que vivem e produzem numa sociedade historicamente determinada” (2018, p. 84). Resgatar esses determinantes específicos, conhecidos por mediações, permite a constituição da totalidade do movimento de cada fenômeno, de cada objeto de conhecimento.

A categoria **mediação** tem origem na lógica dialética. Permite a relação de complementaridade entre polos opostos, a dialética entre parte-todo, objetivo-subjetivo, interno-externo, afetivo-cognitivo, sentido-significado, possibilitando análises não dicotômicas (AGUIAR; MACHADO, 2015). Na relação de mediação, esses elementos antagônicos tornam-se indissociáveis e constituem uma unidade de contrários. Assim, um não existe sem o outro, mas é pelo outro constituído.

Em perspectiva ontológica, a mediação cria condições para a historicidade, pois é pela transformação da natureza pelos humanos, distanciando-se dela, mas nela profundamente imbricados, que constroem a história. “A centralidade da categoria *mediação* deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade.” (SAVIANI, 2019b, p. 176). Assim, o humano não está dado: é negando a natureza e afirmando a humanidade que se produz humano.

Essa produção do humano é o próprio processo educativo, cuja origem remonta à própria origem humana. A educação, constitui, portanto, uma relação de mediação, onde “[...] num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas, objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.” (SAVIANI, 2019b, p. 177). Ou seja, apropriam-se das objetivações produzidas histórico-socialmente, e, em sua atividade no mundo, constituem a subjetividade, que, por sua vez, possibilita novas objetivações. Assim, as mediações garantem esse “existir histórico” da humanidade (SEVERINO, 2006).

A categoria **contradição** está referida ao próprio movimento da realidade histórica, desenvolvido por unidade de contrários, dialeticamente relacionados. O

movimento de negação e afirmação é o motor da transformação histórica. Na dialética, a história é o ponto de partida para a compreensão da realidade, pois entre as várias possibilidades existentes no real, carrega, também, as possibilidades de superação.

Para Marx e Engels, a contradição entre capital e trabalho, entre aqueles que produzem e aqueles que se apropriam do produto coletivo do trabalho, é fundante para compreender a sociedade capitalista. Essa contradição foi evidenciada no excerto abaixo:

Entre os proletários, ao contrário, a sua própria condição de vida, o trabalho, e com ele todas as condições de existência da sociedade atual, tornou-se para eles algo casual sobre o qual nenhuma organização *social* lhes pode dar um controle, e a condição de vida que lhe é imposta, o trabalho, torna-se patente para ele mesmo, porque lhe falta a oportunidade de alcançar, no seio de sua classe, as condições que o coloquem na outra. (MARX; ENGELS, 1845-1846/2009, p. 97)

Contraditoriamente, o próprio Marx afirma que, a mesma realidade que contém os modos de exploração da vida, contém as sementes para transformá-la. Assim, diante das determinações histórico-sociais dos sujeitos, o emprego da categoria contradição evidencia as possibilidades de ação do sujeito histórico orientadas para manter a sociedade ou transformá-la. Esta ação ocorre entre possibilidades existentes na realidade, uma vez que a realidade reúne várias possibilidades, representadas por diversos pontos de vista, possíveis de realização pela superação das contradições (GONÇALVES, 2020).

Frigotto destaca a importância de evidenciar o caráter contraditório em nossas análises, pois “Nenhuma história começa pelo novo, mas pela dialética de superação das velhas estruturas e relações sociais” (2015, p. 227). Sem evidenciar a história em seu movimento contraditório, a apreensão do real é limitada, porque não se considera as “velhas estruturas” incorporadas nas novas relações sociais. Apreender a realidade, constituindo sua totalidade social e evidenciando suas contradições, gesta possibilidades históricas.

A categoria **totalidade**, por sua vez, é configurada por meio das relações histórica e socialmente estabelecidas, mediações, entre parte e todo. Estabelecer a totalidade significa percorrer o caminho dialético proposto por Kosik, o *détour*, o desvio. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um desvio, por meio do qual: “o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte” (2002, p. 36). Assim, buscase reproduzir intelectualmente o movimento da realidade, tomando a parte, como ponto de partida, em direção ao todo conformado pelo movimento de abstração e, por sua vez, do todo (já com outra qualidade) à parte.

Segundo o autor, o pensamento opera pelo “método da ascensão do abstrato”, passando do plano sensível ao plano racional, mas, para isso, pelo Materialismo Histórico-Dialético é preciso negar a imediatez. A abstração fará a mediação para chegar ao concreto, portanto, conhecer, implica em mediação. Mais adiante, no tópico seguinte, explicaremos como a linguagem passa a exercer essa função mediadora do pensamento e permitir abstrações.

Ainda sobre a totalidade, destacamos que o todo coincide com o percurso da parte em direção a ele. Assim, o caminho do conhecimento coincide com o percurso de delineamento da totalidade, no qual o ponto de partida e de chegada é o mesmo, mas qualitativamente diferente. O produto é um todo indivisível, no qual os elementos guardam relação entre si e o todo, mas não são a ele equivalentes. Na totalidade concreta, “cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 2002, p. 49), uma vez que a concreticidade engendra as mediações histórico-sociais que a constituíram.

Para partirmos em direção às categorias da Psicologia Sócio-Histórica, nos valemos da analogia de Sirgado. O autor, para explicar a totalidade dos fenômenos psicológicos, como abordados por Vigotski, relata suas impressões ao examinar o Guernica de Picasso. Sentia estar diante de vários esboços, via em cada um deles uma obra em separado, mas cuja compreensão dependia da atenção aos detalhes. Delimitou, então, sua tarefa em: “encontrar o lugar do detalhe na obra e em descobrir a obra nos seus detalhes” (2000, p. 46).

Essa analogia representa a articulação dialética entre parte e todo, cujo ponto de partida de Sirgado (2000), para olhar esse quadro enorme (fenômeno psicológico), é a parte. No quadro, vê-se sua enormidade, basta dar alguns passos para trás, ao passo que o fenômeno psicológico se apresenta, invariavelmente, por uma pequena parte do complexo ao qual pertence. No movimento de acessar as partes, estabelecendo relações (mediações) entre elas, as propriedades do quadro (todo) são evidenciadas; elas constituem, ao mesmo tempo, a parte e o todo, tornando outra a visão da pintura. O detalhe ganha outra característica, inseparável do quadro inteiro e o quadro não pode ser compreendido sem sua relação entre as partes. Nem detalhe, nem quadro são mais os mesmos, ao passo que, nesta perspectiva, descobrir a obra não significa *apenas* descortinar, mas, também, *criar* uma obra.

No item seguinte, abordaremos, entre outras críticas e conceituações da Psicologia Sócio-Histórica, como *criar* é possível nessa perspectiva, no movimento de constituição de sujeitos singulares, únicos, e, ao mesmo tempo, sociais e históricos. Mas,

primeiramente, retomaremos o debate metodológico que fazíamos antes da apresentação das categorias.

3.2 A Psicologia Sócio-Histórica

Em referência ao movimento de produção da ciência moderna, Gonçalves (2020) apresenta o embate entre empiristas e racionalistas como responsável por uma “radicalização materialista”, que tornou evidente os limites de suas concepções dualistas. Essas concepções duais estiveram presentes na fundação da Psicologia como ciência, ainda muito presentes em diferentes abordagens psicológicas e, também, no senso comum.

A crítica à dualidade na Psicologia envolve as frágeis relações estabelecidas entre sujeito-objeto, interno-externo, indivíduo-sociedade, que ora favorecem a sobreposição de um polo em detrimento do outro, ora ensaiam uma influência de um sobre outro, em um esquema interacionista. Dessas críticas, nutriu-se a Psicologia Sócio-Histórica, com fundamento no Materialismo Histórico-Dialético e apoiada nas propostas de Vigotski, para superar as concepções dualistas da constituição dos sujeitos e do fenômeno psicológico.

As diferentes abordagens do fenômeno psicológico à época de Vigotski, entre elas aquela que ganhava força na recente estabelecida ciência psicológica soviética, a reflexologia, foram questionadas pelo bielorusso. Para além de indicar alternativas, o autor realizou o estudo minucioso de cada uma. Dialogou com os mais relevantes autores e incorporou essas teorias por superação em sua proposta de historicização do sujeito, com o objetivo de tornar a Psicologia uma ciência concreta. Sugeriu em seus trabalhos, que o método científico parta do humano em sua complexidade (do todo para a parte), em contraposição às influências positivistas, que recomendavam a divisão das características humanas em unidades menores para a compreensão do humano como um todo (da parte para o todo). Pela categoria totalidade seria possível, então, apreender a constituição do sujeito histórico, explicitando as mediações nesse processo.

No item anterior, quando tratamos da mediação, compartilhamos a citação de Saviani (2013), apoiado em Vigotski, que indica o percurso de cada membro da espécie humana, no plano ontológico, para apropriar-se das mediações da cultura na qual está

inserido. Fundadas na transformação da natureza, as mediações permitem, por um lado, o fazer histórico, com a propagação de seu conteúdo por meio da cultura, por outro, a constituição subjetiva de cada humano; que nada mais são do que duas faces da mesma moeda, da mesma atividade significada. Mas como Vigotski chegou a essa conclusão? Estudando a vinculação entre pensamento e linguagem.

Por seus estudos, o autor descobriu que, no desenvolvimento das crianças, linguagem e pensamento apresentam origens distintas, mas em um momento da história singular articulam-se permanentemente. Esse momento corresponde à “interiorização” da fala egocêntrica. Vigotski (2003) argumenta que além de apresentar uma função “externa” para a manipulação de objetos, ela tem uma função “interna” para a própria criança. É por meio da fala egocêntrica que a criança desenvolve uma característica fundamentalmente humana do pensamento: a função planejadora mediada pela linguagem. Esta função, no plano ontológico, representa a intenção dirigida a um fim, desenvolvida por meio da atividade humana de transformação da natureza. A possibilidade de planejar representou uma grande conquista para a humanidade, uma vez que, por meio dela, nos libertamos do aqui e agora. A mediação da linguagem potencializa o planejamento, pois torna possível abstrações mais elaboradas.

Retomando a fala egocêntrica, Piaget afirma a sua extinção ao longo do desenvolvimento da criança, mas Vigotski observou que quando a criança para de falar sobre a atividade que executa e passa a executá-la silenciosamente, a fala interna não some, ela transforma-se em pensamento. Nesse momento, a linguagem passa a constituir o pensamento e formar uma unidade de contrários, ou seja, a linguagem realiza a mediação do pensamento. Destacamos que tanto a linguagem, quanto o pensamento, já existiam, embora de forma embrionária, na realidade da criança. A genialidade dessa teoria está em evidenciar essa convergência que possibilita ao pensamento sua elevação em qualidade, tornando-se pensamento verbal, e à linguagem um desenvolvimento constituído pelos processos do pensamento. Temos, assim, uma síntese que direciona a atividade humana a outro patamar. Cabe notar que tanto “interno” quanto “externo”, em verdade, nunca existiram em separado. Essa diferenciação é utilizada didaticamente para esclarecer a origem, no plano da ontologia, e garantir a materialidade da análise.

Nos valeremos da descrição do processo promovida por Aguiar e colaboradores para dimensionar a grandiosidade representada por esse processo.

Se quisermos apreender o humano em seu processo de constituição, temos de compreender esse processo de relação do humano com o

mundo fundamentado nas atividades transformadoras e mediado pela linguagem. O processo é, como afirma Vigotski, de “colossal revolução” representada pela reorganização do pensamento que se dá pelo desenvolvimento da linguagem (2009, p. 56).

Conforme observamos na síntese acima, os autores explicam que, para apreender o humano, é preciso compreender essa reorganização promovida no pensamento pela mediação da linguagem. Mas por que isso é revolucionário? Ora, quando o pensamento começa a operar por linguagem, por signos, o mundo da cultura abre-se para o sujeito, pelo acesso aos significados constituídos pelos humanos ao longo da história. Esse sujeito, junto a outros, mediados pela cultura, constituirá sentidos que movimentarão os significados a partir de sua atividade no mundo. A atividade do sujeito passa a ser significada, mediada pela relação estabelecida entre sentido e significado. Cabe, portanto, distinguir significado e sentido com a ajuda de Vigotski:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (2000, p. 465)

O significado está orientado à linguagem, à comunicação e o sentido ao pensamento. O sentido é amplo e nebuloso, já o significado uma pequena zona nos sentidos. O significado é dicionarizado e mais estável, ele permite a comunicação, na medida em que é compartilhado. Ele não existe isolado do sentido e o sentido do significado, entretanto, o sentido não é o reflexo do significado, nem se limita a ele. Essa junção entre sentido e significado corresponde a uma unidade que não se desfaz, mas se modifica o tempo todo e ao longo do tempo. Vigotski apresenta a mudança de qualidade de ambos os processos nesse encontro entre pensamento e linguagem:

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. *O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.* Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a *autêntica unidade* justamente por força do seu sentido oposto. (2000, p. 412, grifos nossos)

Portanto, o encontro entre linguagem e pensamento engendra a produção de sentidos e significados em uma relação de mediação. Sentidos e significados, em unidade dialética, permitem subjetivar a experiência objetiva e objetivar a experiência subjetiva, estabelecendo a dialética objetividade-subjetividade. A subjetividade passa a existir desse

encontro: a relação do humano na atividade social com os signos da cultura, que é, por excelência, o conjunto de objetivações.

Aguiar destaca que, para Vigotski, as funções psicológicas são, também, produtos da atividade humana na realidade:

[...] as funções psicológicas, como toda produção cultural e social, são produtos da atividade humana. O homem transforma a natureza com sua atividade por meio dos instrumentos, e assim transforma-se a si próprio. Dessa maneira, ele se forma em uma relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como mera transposição plano social/plano individual, mas como resultado e um processo de configuração, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação de isomórfica entre si. Logo, o plano individual não constitui uma mera transposição do social; o *movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo, da criação*. É através da atividade externa, portanto, que se criam possibilidades de construção da atividade interna.” (2015, p. 121, grifo nosso).

A experiência, destacada pela autora, não apenas registra, mas *produz* atividade significada e *cria* a partir da materialidade, da atividade que transforma a realidade. Compreender que a possibilidade de criação, tão própria aos sujeitos, assim como a constituição das funções psicológicas, depende do acesso às objetivações da cultura, evidencia a imensa importância da educação em seu sentido amplo. Para que, pelo processo educativo, cada ser humano possa apropriar-se dos construtos produzidos pela humanidade e, com eles, criar e diversificar sua própria forma de pensar, sentir e agir no mundo. Esse processo educativo é potencializado pela organização sistemática da educação, quando a ação de educar ganha a intencionalidade de “agir em função de objetivos previamente definidos” (SAVIANI, 2013, p. 60). Entretanto, no capitalismo, uma parcela da humanidade está apartada, não pode acessar esses produtos culturais, objetivações humanas, para desenvolver-se, enquanto outra parcela usufrui do acesso ao ensino de qualidade, às artes, a dispositivos tecnológicos de informação e comunicação e assim por diante.

[...] as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outra parte, dado que *as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade*. (SIRGADO, 2000, p. 64, grifo nosso)

A partir de Vigotski, autores da Psicologia Sócio-Histórica têm aprofundado os construtos teóricos para produzir conhecimento não dicotômico acerca dos fenômenos

relativos ao sujeito. A experiência desse sujeito, na realidade, é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo: subjetiva, não está restrita a subjetividade e, objetiva, não está restrita à objetividade. Uma contém a outra e, assim, subjetividade e objetividade, nessa perspectiva, compõem a realidade de forma indivisível.

A subjetividade enquanto experiência humana pode ser tomada como uma outra conformação, a partir de um método que entende a relação entre objetividade e subjetividade como uma unidade de contrários, em movimento de transformação constante.” (GONÇALVES, 2015, p. 62)

O conhecimento relativo ao sujeito, nessa perspectiva, busca, portanto, incorporar o movimento de transformação constante entre objetividade e subjetividade de modo não dicotômico. Nessa dinâmica de apropriação dos significados objetivados, a partir da subjetividade constituída pela dialética sentido-significado, a significação constitui a categoria da Psicologia Sócio-Histórica que indica essa relação. A significação “[...] remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 59).

As significações ganham, na Psicologia Sócio-Histórica, o *status* de unidade de análise desse processo que engendra a atividade significada dos sujeitos na realidade.

São as significações do sujeito que permitem ao pesquisador apreender as contradições e analisar e interpretar momentos identificados como de superação, no plano do sujeito, o que poderá impulsionar movimentos de transformação da realidade em âmbitos maiores, como, no caso do professor, na atividade pedagógica. (AGUIAR; ARANHA; PENTEADO, 2019, p. 337)

Nossa pesquisa parte das significações dos sujeitos, pois trazem essa *evidência* da presença dos sujeitos históricos. Empreende-se, então, o *détour*, promovido pela análise dos Núcleos de Significação, trazendo mediações da realidade para guiar o trabalho do pesquisador, entrelaçando o subjetivo e o objetivo na totalidade social da Rede Federal de EPT, evidenciando marcas constitutivas dos sujeitos da e na realidade.

Retomamos, assim, nossos objetivos centrados em explicitar e analisar as significações sobre a atividade docente no ensino técnico integrado ao ensino médio, desenvolvida durante o ensino remoto. Buscaremos, como objetivos específicos, analisar sob o prisma da categoria historicidade a constituição da educação profissional no país como uma mediação fundamental para a constituição das significações dos professores que desenvolvem sua atividade docente em um campus do IFSP. Assim como analisar as mediações que constituem as significações sobre a docência no ensino médio integrado durante o ensino remoto e analisar como este campus do IFSP, dadas suas condições, lidou com a transposição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto. Para tal, explicitaremos a seguir, o método da pesquisa.

4 MÉTODO

Para o referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, *conhecer* implica empregar a lógica dialética como superação da lógica formal, no intuito de desvelar aspectos subjacentes à aparência dos fatos da realidade para explicar como se produzem os fenômenos. Com base nesse referencial, afirma-se o conhecimento científico como um produto e uma produção humana e, assim, sua sujeição às múltiplas determinações do modo de produção da vida estabelecido histórica e socialmente. Como produção, o conhecimento parte da relação, nunca neutra, estabelecida entre pesquisador e o objeto de estudo, mas não está restrito a ela. Como produto, o conhecimento deve tornar o mais evidente possível a complexidade do fenômeno, revelando as mediações histórico-sociais constitutivas de sua totalidade.

A adequação de métodos de investigação e análise ao estudo de problemas científicos foi objeto de Vigotski (2003) no início do século XX. O autor, a partir da crítica às produções da Psicologia à época, estabeleceu três princípios para garantir que o método empregado compreendesse a complexidade dos fenômenos analisados: “*analisar processos e não objetos*”, a “*explicação versus descrição*” e “*o problema do comportamento fossilizado*” (VIGOTSKI, 2003). Esses princípios estão intimamente imbricados, na medida em que são embasados em categorias do Materialismo Histórico-Dialético, aqui, aplicadas à compreensão de fenômenos psicológicos, são elas: a historicidade, a contradição, a mediação e a totalidade. Cabe a ressalva de Aguiar, Penteadó e Alfredo (2020) de que Vigotski não realizou a transposição do Materialismo Histórico-Dialético para a Psicologia, mas apropriou-se dele para aprofundar suas concepções teóricas a partir da negação da dualidade entre prática e teoria. A seguir, são apresentados os princípios como ponto de partida para essa discussão metodológica.

O primeiro deles, *analisar processos e não objetos*, discute o objeto da análise psicológica. Em contraposição às teorias dominantes à época, que buscavam isolar um objeto para estudo, Vigotski, propôs uma análise de fenômenos psicológicos abrangente do *processo* desde sua origem. Assim, reconstituindo seu movimento constitutivo, é possível revelar as múltiplas determinações, relações de mediação, produtoras do fenômeno ao longo da história. Procedendo dessa maneira, o pesquisador apreende o movimento constitutivo, trazendo as mediações necessárias à produção de um novo conhecimento por superação.

O segundo princípio, *explicação versus descrição*, decorre do primeiro, pois indica a abordagem necessária ao estudo desse novo objeto: para compreender *processos* não é suficiente descrevê-los. Indica, portanto, a necessidade de explicar, explorando as múltiplas determinações do objeto de estudo, pois sua aparência, pouco revela sobre as relações estabelecidas para se tornar aquilo que é em sua totalidade. Portanto, não basta descrever o empírico; para compreendê-lo, é preciso revelar suas origens, trazendo mediações teóricas para torná-lo concreto.

O terceiro princípio, *o problema do comportamento fossilizado*, é a síntese dos princípios anteriores, na medida em que enfoca a importância de a análise dos fenômenos pautar-se na apreensão de seu movimento constitutivo na realidade, abarcando suas contradições visando à totalidade. Ao reconstituir seu movimento de origem, revela-se sua verdadeira essência, trazendo mediações que permitam explicar o fenômeno, avançando em sua compreensão por superação. Trata-se de uma advertência ao pesquisador em psicologia para que realize, de fato, uma análise profunda, histórica, que não se atenha apenas à aparência do objeto, pois esta pode precipitar conclusões e induzir ao erro de análise.

Portanto, ao explicitar e analisar as significações dos professores sobre a docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto, nossa tarefa analítica consiste em apreender o movimento constitutivo deste fenômeno na realidade. Ou seja, o movimento constitutivo das significações de professores desde o seu ingresso na instituição, até os dias de hoje, no ensino remoto, com possibilidade de ressignificações a partir de mudanças radicais nas práticas de ensino.

Nessa direção, o pesquisador procura, nas falas dos participantes da pesquisa, ou nas significações, as “determinações”, entendidas como traços constitutivos dos fenômenos. Será por meio do esforço analítico e interpretativo do pesquisador que a localização, explicitação e explicação das determinações serão realizadas. (AGUIAR; ARANHA; PENTEADO, 2019, p. 331)

Este esforço analítico e interpretativo é característico do momento da análise, mas é, também, um esforço-motor da pesquisa, próprio do trabalho intelectual do pesquisador, que ao se colocar em movimento com a realidade, interpreta e analisa desde a proposição da pesquisa até sua conclusão. Isto implica participação ativa na produção do material de análise, as significações. Com essa perspectiva, apresentamos a justificativa dos procedimentos propostos.

4.1 A escolha dos procedimentos

O uso da entrevista em pesquisas qualitativas tem sido encarado como solução para estudar, a partir da fala, questões complexas relativas aos sujeitos. Szymanski (2000), insere este instrumento de pesquisa no bojo das contradições sociais nas quais ocorre a interação entre duas pessoas. Ao despir o instrumento de neutralidade, sua proposta, a entrevista reflexiva, garante uma compreensão mais abrangente desta atividade de produção de informações.

Nessa perspectiva, serão focalizadas algumas questões, como as condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face, a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção de significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo (2000, p. 195).

Assim, a autora contrapõe-se à visão passiva do entrevistado e estabelece uma compreensão profunda da atividade de entrevista, na medida em que evidencia dimensões presentes nas relações entre os participantes. O entrevistador tem a intencionalidade especificada pelos objetivos da entrevista, mas aqui se destaca a intencionalidade do entrevistado em participar, em ser ouvido, em colaborar. Intencionalidade que não pode ser ignorada, ela é constituinte de todas as informações produzidas.

A entrevista reflexiva designa, portanto, um momento em que ideias são organizadas mediante um interlocutor, na qual produz-se um discurso particularizado. Trata-se de um processo complexo atravessado por emoções e sentimentos, envolvendo a troca recíproca de significações e de sistemas de valores e crenças (SZYMANSKI, 2000).

Partindo de críticas semelhantes à forma como as entrevistas vêm sendo utilizadas pelas ciências humanas, González Rey propõe as conversações como forma de produção de informações em pesquisa qualitativa:

A conversação enquanto instrumento define o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente da pesquisa e se orienta a superar o caráter instrumental que caracteriza o uso da entrevista pela psicologia em detrimento de seu valor como processo de relação (2010, p. 49).

Nas conversações, valoriza-se a relação estabelecida: tanto os participantes quanto os pesquisadores atuam de forma ativa e reflexiva. Eles falam, ouvem e elaboram hipóteses por meio das posições que assumem diante dos temas discutidos. A facilitação pelo pesquisador estabelece o percurso da conversação, que leva o sujeito participante a

significar sua experiência pessoal e resulta em um relato permeado pelas emoções, conflitos e reflexões ali produzidas.

Portanto, inspiradas tanto na entrevista reflexiva de Szymanski (2000), quanto nas conversações de González Rey (2010), conduzimos entrevistas dialogadas, realizadas individualmente, para a produção das informações nesta pesquisa. Buscamos, assim, colocar as significações em movimento a partir da ação intencional da pesquisadora, que contou com o auxílio de perguntas organizadas por temas em um roteiro, encarado como inspiração e recursos, mas não como lista de tarefas. A seguir, explicaremos o processo pelo qual explicitamos e analisamos significações de docentes sobre sua atividade no ensino remoto em um *campus* do IFSP.

4.2 Os participantes

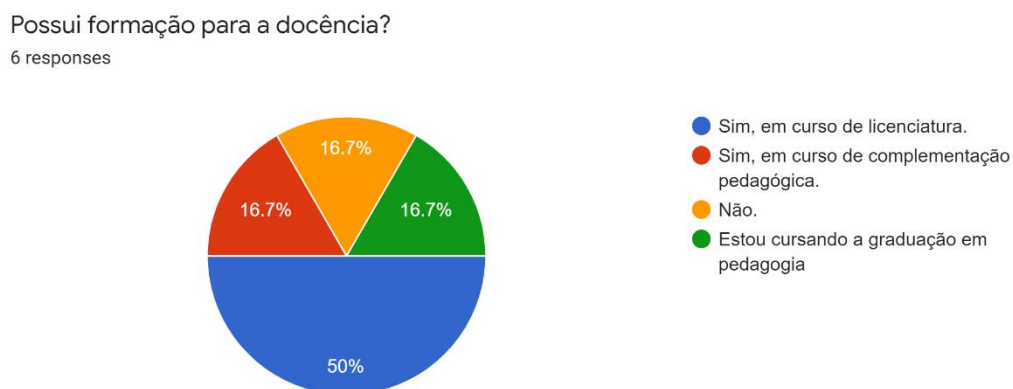
Devido à verticalização, as professoras e os professores dos Institutos Federais lecionam em mais de um curso na própria instituição. No *campus* pesquisado, há oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, ensino técnico integrado ao ensino médio, licenciaturas, engenharias e uma pós-graduação em área relacionada à educação básica. Por este motivo, os professores participantes foram selecionados com o objetivo de contemplar a diversidade de professores que lecionam na modalidade educativa em estudo na instituição.

A participação foi voluntária e a seleção obedeceu ao critério de diversidade. Explicamos os objetivos da pesquisa em um e-mail enviado apenas aos professores do ensino médio integrado por seus coordenadores de curso e indicamos o preenchimento do formulário online destinado aos interessados em participar. Nesse e-mail explicamos que os critérios para a realização da entrevista individual seriam de anterioridade na resposta ao formulário e de diversidade nos quesitos perguntados. No questionário (Apêndice 1), disponibilizado em formulário online, constavam oito perguntas para seleção de participantes; nome, e-mail, se leciona no ensino médio integrado (critério para a inclusão na pesquisa) tempo de magistério no IFSP, se houve experiência docente anterior, formação para a docência, se leciona em disciplina de formação geral ou profissional e indicação de disponibilidade para a entrevista individual.

O preenchimento do formulário foi monitorado virtualmente pela pesquisadora. Quando atingimos os seis primeiros respondentes, percebemos que já atendiam às necessidades da pesquisa, pois constituíam um grupo heterogêneo o suficiente nos principais quesitos. Assim, encerramos o formulário online para evitar novas respostas e fizemos o convite aos seis voluntários para as entrevistas individuais. Todos os seis respondentes aceitaram participar, conforme haviam indicado.

Foram entrevistados, então, estes seis professores do ensino técnico integrado ao médio: dois que lecionam na formação específica do ensino profissional, e quatro da formação propedêutica do ensino médio. Destes, um da área de linguagens, um de ciências da natureza, um de exatas, um de humanidades e, das formações profissionais, um de cada curso ofertado em formato integrado. Quatro mulheres e dois homens. Entre os participantes, três possuíam formação para a docência em cursos de licenciatura e três cursaram, em sua formação inicial, cursos de bacharelado ou tecnologia. Desses três participantes, como podemos observar na figura abaixo, um cursou a complementação pedagógica, outro está cursando a licenciatura plena e apenas uma permanece sem formação para a docência.

Figura 2. Resposta de professores à questão relacionada à formação para a docência.



Fonte: Imagem produzida automaticamente pela plataforma Google Forms.

Destes professores, uma é doutora e quatro são mestres, dos quais duas foram, recentemente, aprovadas para ingressar em programas de doutoramento. Conforme informado na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que concentra dados sobre as instituições da Rede Federal de EPT, consta, no *campus* de nossa pesquisa, elevada formação

acadêmica do corpo docente, do qual 1,43% possuem apenas a graduação, 10% especialização, 48,57% mestrado e 40% doutorado (BRASIL, 2019b). Portanto, 98,57% dos professores da instituição são pós-graduados. Na PNP não são mencionados dados sobre a formação para docência.

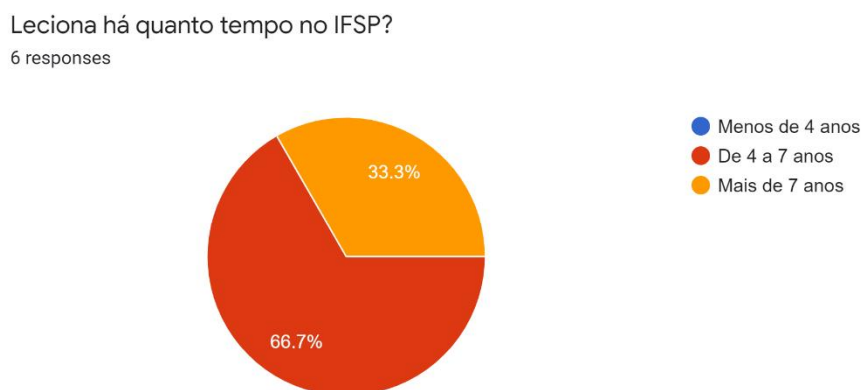
Apenas a título de comparação, no mesmo município, conforme informado na sinopse estatística do Censo Escolar (BRASIL, 2019a), há 445 professores atuantes na educação profissional pública e privada. Desse total, 32,1% possui especialização, 17,3% mestrado e apenas 3,1% o doutorado, ou seja, apenas 52,5% dos professores da educação profissional do município possui formação em nível de pós-graduação. É digno de nota que alguns professores do IFSP constam entre estes mencionados, pois lecionam na educação profissional técnica de nível médio, provavelmente, elevando essas porcentagens. Portanto, a formação acadêmica do conjunto de profissionais do município pode ser considerada inferior à formação dos profissionais da instituição em tela, ou seja, os professores do IFSP detêm mais títulos de formação acadêmica se comparados com o percentual do município.

No Censo Escolar há informações sobre a formação para a docência na educação profissional do município. Considerando os mesmos 445 professores mencionados anteriormente, 55,5% deles são licenciados⁷ e 37,3% não possuem licenciatura. Isso indica que mais de um terço dos professores da educação profissional técnica de nível médio do município não têm formação para a docência. Número elevado se considerarmos que desde 1996 a formação pedagógica em nível superior é obrigatória para o exercício da docência na Educação Básica. No mesmo município, entre os professores do ensino médio regular, o percentual de professores sem licenciatura é de apenas 3,7%.

Os seis professores participantes da pesquisa lecionam a mais de quatro anos na instituição, conforme visualiza-se na figura abaixo (Figura 3). Isto significa que o período de ingresso desses professores, na instituição, coincide com o período de implementação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dentre eles, dois professores estão há mais de sete anos e, indicando que começaram suas trajetórias no *campus* antes da implementação dos cursos integrados. Ambos relatam que ajudaram na montagem da estrutura do *campus*. Todos eles já lecionavam quando ingressaram na instituição.

⁷ Embora no Censo Escolar conste “licenciatura”, estão inclusos os títulos obtidos em cursos no formato de complementação pedagógica.

Figura 3. Resposta de professores à questão relacionada ao tempo de docência no IFSP.



Fonte: Imagem produzida automaticamente pela plataforma Google Forms.

4.3 O processo de produção das informações

Considerando os pressupostos apresentados e o objetivo da pesquisa de explicitar e analisar as significações de professores sobre a atividade docente no ensino técnico integrado ao ensino médio desenvolvida durante o ensino remoto, exporemos, a seguir, o percurso percorrido para a produção das informações necessárias à pesquisa.

Devido à pandemia de COVID-19, no momento da produção das informações utilizadas neste estudo, as recomendações das autoridades sanitárias envolviam o distanciamento social, assim, para garantir o atendimento a tais condições, todas as atividades da pesquisa aconteceram remotamente. Após o convite aos professores, os participantes foram contactados por e-mail para agendamento da entrevista individual. Diante da indicação de disponibilidade para a entrevista, a pesquisadora enviou, por e-mail, um *link* específico para cada participante, com seu agendamento específico na plataforma virtual Teams. Junto ao *link*, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fizessem uma primeira leitura.

A entrevista teve início no ingresso da pesquisadora e participante em sala criada especificamente para esta finalidade. No primeiro momento, a pesquisadora apresentou, brevemente, os objetivos da pesquisa e a abordagem teórica pela qual pretende analisar as informações. Em seguida, forneceu instruções quanto ao consentimento e assinatura eletrônica do TCLE. O momento seguinte correspondeu à entrevista dialogada, com duração de 40 minutos a uma hora, realizada a partir do roteiro temático de entrevistas

(Apêndice 2), cujos temas envolveram a atividade docente no ensino médio integrado, formação para a docência, ensino remoto e tecnologia e, por fim, perspectiva de futuro. Mais do que tecer comparações entre as atividades que realizavam presencialmente e as quais passaram a realizar remotamente, o intuito desse encontro foi explicitar as significações docentes acerca da atividade que realizam nessa modalidade de ensino na instituição, entendendo que o processo de organização emergencial do ensino remoto nos ajuda a evidenciar características da instituição que compõem o exercício e as significações docentes produzidas no período em que se dedicam a esse ensino remoto.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas para análise por meio do procedimento dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

4.3.1 Os instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para produção de informações: um questionário e um roteiro temático, com questões norteadoras, para as entrevistas dialogadas. No questionário (Apêndice 1) apresentamos, apenas, sete questões de caracterização do participante e uma para indicação de disponibilidade para a entrevista.

O segundo instrumento, o roteiro temático para a atividade de entrevista dialogada (Apêndice 2), buscou explorar as informações na direção dos objetivos da pesquisa e evitar, que no fluxo da conversa, a pesquisadora não explorasse questões importantes para atender-lhes. Cabe destacar que as perguntas não são fechadas, tampouco de leitura ou resposta obrigatórias. O instrumento apresentou formulações que ajudaram a qualificar a discussão iniciada a partir dos temas geradores: a atividade docente no ensino médio integrado, a formação para a docência, o ensino remoto e perspectivas de futuro. Buscou-se, por meio deste encontro, evidenciar as significações docentes frente a sua atuação na instituição.

5 ANÁLISE

O procedimento Núcleos de Significação, elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e aprofundado por Aguiar, Soares e Machado (2015), constitui uma proposta de análise fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e nas contribuições de Vigotski sobre a articulação dialética entre pensamento e linguagem. A conduta estabelecida indica o percurso analítico para ultrapassar o empírico, passando “da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Segundo estes autores, nesse movimento são apreendidas as significações, que correspondem à articulação dialética entre sentidos e significados promovida pelos sujeitos em sua atuação na realidade.

Com esse objetivo, a análise das informações caminha para além de uma análise discursiva, restrita ao aspecto aparente das palavras (seus significados). Na perspectiva adotada, os significados das palavras são apenas o “ponto de partida”, pois “contêm mais do que aparentam” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304). Do significado da palavra rumo às significações, as categorias metodológicas são empregadas e impregnadas de especificidades da realidade estudada para revelar o processo constitutivo das significações, em busca de superar a “mera descrição descontextualizada de palavras” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61). Em outros termos, apropriar-se das significações envolve apreender as relações que as qualificam e contradizem, ou seja, as mediações histórico-culturais e, em nosso caso, institucionais. Aqui, a tarefa de análise envolve, portanto, localizar os processos subjacentes à constituição das falas, sempre ligados a outros processos, que, pelo movimento analítico, são incluídos pelo pesquisador na investigação, por meio de abstrações realizadas para trazer à tona processos implicados na totalidade estudada. Nesse movimento, Aguiar, Soares e Machado indicam seu objetivo de “[...] nos afastarmos da ideia dicotômica de que o movimento de análise e síntese das significações nos remete ao ponto de vista do sujeito isolado e afirmamos que nosso foco é o sujeito histórico.” (2015, p. 65).

As etapas fundamentais do procedimento são: 1) o levantamento de pré-indicadores, 2) a sistematização de indicadores e 3) a constituição de núcleos de significação. Cabe destacar que o trabalho de análise não é linear, é movimento, exigindo um fazer e refazer de pré-indicadores e indicadores, na medida em que a análise avança, evidenciando a necessidade de precisar dados e confirmar ou rechaçar caminhos analíticos ao longo do processo. A seguir detalhamos nosso caminho analítico.

O tratamento das informações iniciou com a leitura reiterada das transcrições para inventariar os **pré-indicadores** que organizaram o material. Estes correspondem a trechos de falas com palavras articuladas que preenchem o significado (AGUIAR; OZELLA, 2013). São “palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62). Os pré-indicadores são, portanto, conjuntos de palavras destacadas das falas dos sujeitos, ou seja, ainda fazem parte do material empírico de análise.

A partir desse material, a etapa seguinte envolve um movimento de abstração, iniciado pela organização dos pré-indicadores de acordo com os objetivos de pesquisa para revolver conteúdos ocultos nas falas dos sujeitos. Assim, sistematizamos os **indicadores**, pelo agrupamento dos pré-indicadores segundo critérios de “similaridade, complementaridade e/ou contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2013) na busca pelas significações constituídas pelos sujeitos de pesquisa.

Na última etapa, os indicadores são articulados com o objetivo de aprofundar a análise da realidade e recompor o todo, constituindo os **núcleos de significação**. Estes correspondem às sínteses no “momento superior de abstração”, organizadas a partir de sua nomeação - preferencialmente extraídas da própria fala dos sujeitos e que correspondem à articulação estabelecida no movimento analítico. “Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir.” (AGUIAR, OZELLA, 2013, p. 310).

A análise dos núcleos é realizada, inicialmente, “intranúcleo” e, posteriormente, “internúcleo”, cujo processo busca evidenciar o movimento contraditório do sujeito e, sem dúvida, apresentar uma síntese mais complexa, que revele e articule com mais propriedade a totalidade histórica. Aguiar e Ozella (2013) nos lembram que as contradições não precisam estar explícitas na fala dos sujeitos, podem surgir no “movimento analítico interpretativo”.

Por esse procedimento são produzidos e interpretados os dados da pesquisa, cuja legitimidade como conhecimento está em sua capacidade de criar “espaços de inteligibilidade” que permitam contribuir para ampliar, e não esgotar, possibilidades de aprofundamento teórico e cujos produtos articulados sirvam de referência para produzir novos conhecimentos (GONZÁLEZ REY, 2010). Assim, busca-se garantir a construção

coletiva do conhecimento, uma das características fundamentais do conhecimento científico.

5.1 O levantamento de pré-indicadores e sistematização de indicadores

Iniciamos a análise a partir de leituras reiteradas das transcrições das entrevistas com o objetivo de levantar os **pré-indicadores**. Primeiramente, destacamos trechos que indicavam formas de pensar, sentir e agir dos participantes e, em seguida, passamos a agrupá-los segundo temas depreendidos do material, com o intuito de destacar seus significados. Nessa organização, rearranjamos os pré-indicadores, mantendo o agrupamento temático, conforme os três objetivos específicos da pesquisa: analisar sob o prisma da categoria historicidade a constituição da educação profissional no país como uma mediação fundamental para a constituição das significações dos professores que desenvolvem sua atividade docente em um campus do IFSP; analisar as mediações que constituem as significações sobre a docência no ensino médio integrado durante o ensino remoto; e analisar como este campus do IFSP, dadas suas condições, lidou com a transposição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto.

Um terceiro arranjo dos pré-indicadores promoveu a sistematização dos **indicadores** em busca de articular os pré-indicadores segundo os critérios do procedimento de análise, quais sejam: a similaridade, a complementaridade e/ou a contradição. A partir dessa configuração, destacamos frases ou conjuntos de palavras em negrito, dentro de cada pré-indicador, para evidenciar as articulações entre eles. Os indicadores constituem agrupamentos analíticos mais avançados, pois já indicam caminhos de análise do material.

Cabe destacar que estas etapas da análise são constituídas de inúmeras idas e vindas às transcrições, em busca de garantir a materialidade da análise e não esquecer de falas que possam iluminar caminhos para a compreensão das significações.

Os pré-indicadores e indicadores construídos estão disponíveis no Quadro 1. Com o objetivo de oferecer mais elementos à compreensão do leitor, nos pré-indicadores, primeira coluna do quadro, designamos uma cor a cada participante da pesquisa: ao participante 1 o **vermelho**, ao participante 2 o **azul**, ao participante 3 o **rosa**, ao participante 4 o **roxo**, ao participante 5 o **amarelo** e ao participante 6 o **verde**. Os indicadores, segunda coluna do quadro, por sua vez, foram numerados de 1 a 10. A seguir, listamos os

indicadores para facilitar, ao leitor, o exame do Quadro 1, que organiza os pré-indicadores em função dos indicadores:

- Indicadores:

1. Entre motivações e experiências: o ingresso na Rede Federal e no ensino médio integrado
2. **“Eu pisei na lama do dilúvio”** Sobre inaugurar um *campus* ou iniciar a atuação na abertura do ensino médio integrado.
3. **“a gente não pode esquecer [...] que eu estou ali lecionando num curso integrado”** Formação integrada ou fragmentada: mas para quê?
4. **“o instituto não é um só. A forma de lidar, a forma de trabalhar não é totalmente uniforme”** Cultura, proposta institucional e políticas educacionais
5. **“ensino técnico é aprender a mexer com o torno. Não tem que ficar falando de consciência negra [...] a gente ainda precisa superar isso”** O ensino médio integrado tensiona as funções da educação profissional e escolar
6. **“Isso tem que vir de cima. Nós vimos que do chão de fábrica não funcionou. Nós tentamos, né?”**: trabalho docente, formação docente e autonomia institucional
7. **“a minha sensação era: nós estamos num barco sem rumo no meio de uma tempestade”** A implementação do ensino remoto emergencial
8. **“[...] os alunos ficam “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela”, “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela” e eu não estou só cumprindo tabela. Eu sei que muitos professores estão. A gente não está...”**: o esgotamento dos professores e baixa participação dos alunos.
9. **“A gente tem uma situação, né, privilegiada, no sentido da formação dos professores, da estrutura da nossa escola pública, que por mais que precise de muita coisa, comparada às escolas estaduais não tem nem o que se falar”**: os distanciamentos e aproximações da Rede Federal das demais redes de educação
10. **“eu acho que vou aproveitar muito disso que eu fiz. Que eu aprendi no susto, no desespero, no choro e no ranger de dentes”**: sofrido, mas potente. As reflexões pedagógicas nesse período de ensino remoto.

Quadro 1. Pré-indicadores e indicadores constituídos como produto da primeira e segunda etapas da análise por Núcleos de Significação

| Pré-indicadores | Indicadores |
|-----------------|-------------|
|-----------------|-------------|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Então, minha primeira experiência foi no ensino médio integrado, minha primeira experiência docente, tá?</p> | <p>1. Entre motivações e experiências: o ingresso na Rede Federal e no ensino médio integrado</p> |
| <p>[...] eu comecei lá por conta de um professor que me indicou e disse: Olha, você tem um perfil. Olha, vai, testa e me fala. Ele tinha razão. Eu não faria outra coisa se não fosse lecionar.</p> | |
| <p>[...] eu trabalhava na Prefeitura Municipal de [cidade] com ensino fundamental I e II. Também trabalhava na rede estadual de ensino com o ensino médio. Aí eu vi o concurso, prestei o concurso.</p> | |
| <p>Então, eu fiz esse concurso imaginando que eu trabalharia com o ensino superior, por não ter licenciatura. E, para a minha surpresa, eu acabei caindo no ensino médio.</p> | |
| <p>O fato de entrar no integrado é uma consequência. Eu entrei no instituto, na verdade não era instituto, era CEFET, em [cidade], como aluno do ensino técnico.</p> | |
| <p>[...] eu entrei na Rede Federal como aluno, fiz o meu técnico como subsequente. [...] mas eu achei uma coisa que eu gosto de fazer e que me dá duas coisas que eu gosto de fazer, que é esse trabalho mais mão na massa, sabe?</p> | |
| <p>Eu gosto de trabalhar com o ensino médio, mas a minha maior experiência é voltada muito para o vestibular, então eu trabalhei muito tempo em cursinho, essas coisas.</p> | |
| <p>[...] ali eu percebi que o CEFET era a minha praia, porque, embora eu trabalhe com pesquisa e tal, eu nunca tive uma loucura pelo mundo acadêmico mesmo.</p> | |
| <p>O período que eu trabalhei fora do [IF] foi em empresa, né, um pouquinho depois do estágio, mas, aí, condições trabalhistas não muito boas me fizeram optar pelo CEFET, mesmo que o salário fosse um pouco menor, a princípio.</p> | |
| <p>Eu gostava de trabalhar com adolescentes. Eu gosto do ensino médio, eu acho que a gente precisa trabalhar preparando as pessoas para a vida [...]</p> | |
| <p>Uma coisa que eu gosto, assim, bastante no integrado é por conta do tempo que o aluno está na escola. Ele tem janelas, ele tem coisas, que ele consegue sentar num laboratório, desenvolver um projeto. O formato do curso anual dá para a gente trabalhar com a disciplina construindo</p> | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>objetivos intermediários, ali, ao longo da disciplina e terminar, com um projetinho legal.</p> | |
| <p>E outra coisa, que é essa questão de poder ensinar, de poder estar com a molecada, poder ver essa evolução aí, né? Tantas competências que a molecadinha adquire técnicas, como, também, o desenvolvimento pessoal deles. Acompanhar essa jornada nessa fase, eu acho bem legal. Então eu diria que sim, eu encontrei o que eu estava procurando sim.</p> | |
| <p>E a gente aprende mesmo. Tem informações que são muito ricas. Principalmente, eu aprendi muito no Instituto, que eu passei a trabalhar com um público diferente, né? Menos favorecido, nós temos alunos de classe sociais mais baixa. E, apesar de a gente saber de como é essa desigualdade social no nosso país e na nossa cidade [...] alguns relatos são muito chocantes, e é muito diferente quando o sujeito faz parte do seu círculo de atuação, né? De convivência. Então tem muita coisa que eu aprendo com eles, também, em relação ao olhar da sociedade para eles, como é que eles são tratados, em que ambientes eles vivem, que privações eles têm.</p> | |
| <p>[...] o aluno tem um pouco mais de tempo para amadurecer alguns conceitos. E a gente na disciplina também consegue fazer isso, porque no integrado a disciplina é anual, então a gente fica com o aluno um ano. [...] Olha, isso aqui que a gente cursou lá do primeiro bimestre, isso vai, né? Resultar nisso aqui e tal.</p> | |
| <p>E eu gosto de ouvi-los, gosto de situar os tópicos, buscar situar os tópicos com as vivências deles, escutá-los. Eles nem sempre... tem muitos conhecimentos empíricos válidos, mas tem muitos que são quase que superstições, né? Ah, se fizer isso, se fizer aquilo, bota a manteiga para resolver num sei o quê. Mas eu ouço, eu ouço. E eu tento desmontar, mas não é um desmontar desmerecendo o conhecimento e eu acho que isso facilita muito a minha interação com o jovem.</p> | |
| <p>Eu pisei na lama do dilúvio. Entendeu? Tinha acabado de baixar, assim, ainda estava meio molhado e a gente já estava lá. [...] Então, a minha integração foi essa: tá vendo aquelas lousas, que estão ali no chão? Então, tem que botar na parede.</p> | <p>2. “Eu pisei na lama do dilúvio” Sobre inaugurar um <i>campus</i> ou iniciar a atuação na abertura do ensino médio integrado.</p> |
| <p>Eu e os professores de início lá. Eu montei laboratório, eu montei cadeira, arrastei equipamento... essas coisas. Eu fiz parte da inauguração do campus, da construção do campus. Assim, me sinto muito satisfeito.</p> | |

E, como tudo no instituto, a integração de verdade foi o diretor chegar e falar: vocês têm tantas horas de aula, tantas, horas de num sei o quê [...]. **Então, você entra no Instituto, te explicam a burocracia do Instituto.**

[...] **a gente teve uma integração**, logo uns dois meses depois que entrou no IF, lá em 2016. Eles apresentaram em umas 8 horas, para a gente, o que era o IF e, **para mim, ainda ficaram muitas indagações. Eu aprendo até hoje o que é o IF, tá?**

[...] mas não foi muito boa. **Foi como o instituto encara todas as reuniões, que é, basicamente, fazer informes, né?** A gente teve aquela formação lá em São Paulo, logo que entramos [...] faziam alguma atividade que eu não lembro o que era, mas que era basicamente bater papo: ah, de qual *campus* você veio, de onde você é, nã nã nã. Propõe uma coisa aqui, mas **nada que fosse uma formação de fato**. Era meio que, assim, **é uma apresentação do Instituto. Eu senti falta.**

É assim, vocês chegaram aqui agora, **você é professora do Instituto, se vira aí. Como se a gente nascesse sabendo.** Foi muito difícil isso.

[...] foi crucial para mim. **Fazer parte de reformulações e de formulações de PPCs** [...] principalmente, **estudar o que é o IF através da minha pesquisa de dissertação de mestrado**. Isso daí foi, é aí que você juntando e vai conhecendo o que é o IF. **Participar das comissões, né?**

A gente chegou e uma das primeiras coisas que a gente tinha que fazer era integrar a comissão de currículo, porque tinha que entregar o PPC do curso [...] já tinha um copiado de algum lugar, mas estava nas épocas de revisão e a gente ia poder fazer do começo. **Mas a gente não tinha noção do que era o Integrado**, a gente não tinha tido acesso a nada. Então, a gente fez qualquer coisa para constar, **sem entender a gravidade que era aquele currículo, aquele PPC... O quão importante é aquilo**. E a gente está tendo que lidar com esse PPC até hoje.

Então, **foi feito na base de colcha de retalho, né?** Pegou o que um *campus* tal fez e o outro fez, juntaram e montaram uma [disciplina] bem tradicional, uma [disciplina] muito igual a que é no ensino médio regular, não técnico, em que os alunos têm uma carga horária maior, têm laboratórios.

Quando você chega, **você já chega com uma grade praticamente montada com as aulas** que, normalmente,

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <p>sobram. Apesar de que em [outro <i>campus</i>] o ensino médio integrado não é sobra, como eu sinto, pelo menos na minha área, aqui em [<i>campus</i> pesquisado].</p> | |
| <p>[...] porque ninguém queria os professores do Integrado, porque os professores do Integrado não tinham muito o que fazer. Isso também foi muito tenso.</p> | |
| <p>Dentro da minha equipe, acho que somos 9 professores efetivos, e somente eu tenho vontade de estar no ensino médio sempre.</p> | |
| <p>Então, quando abriu o integrado, desde quando abriu a primeira turma do integrado, eu já pedi uma disciplina lá na FPA, porque eu gostava de trabalhar com esse público, já desde essa primeira experiência que eu tinha tido alguns anos antes.</p> | |
| <p>Eu me sentia uma fraude tendo que fazer aquilo. Mas foi isso, chegaram os projetos lá de curso e falaram: tem esses, escolhe aí. Foi muito caótico, quando a gente chegou. Nada foi explicado. De pedagógico, nada. E até hoje, acho que está bem assim.</p> | |
| <p>[...] tive que ter jogo de cintura, tive que aprender a trabalhar com o público mais velho, que é diferente. Que às vezes vem com preconceito. Te olha e fala, pô, se eu sou mais velho que você, né? Se eu tenho mais experiência que você, e por aí vai.</p> | |
| <p>Era o primeiro ano de um integrado, então todos os professores estavam... principalmente os que são do núcleo básico, que são de disciplinas não ligadas à formação técnica e, sim, à formação do ensino médio, todos eram ingressantes. Então, eram pessoas entusiasmadas, imaginando possibilidade de crescimento.</p> | |
| <p>Então, em parte, eu vi que sim, dava para corresponder às minhas expectativas de sair daquela loucura doida de cursinho. E até, foi muito difícil, para mim, retomar aulas no ensino médio sem ser estriquinada.</p> | |
| <p>Então também é um desafio para mim, como eu posso dizer, me despir dessa ideia de vestibular, vestibular e vestibular o tempo inteiro isso e entender um pouco o que é um ensino técnico integrado.</p> | |
| <p>Então a gente não pode esquecer, eu não posso falar de uma [disciplina], sem falar que eu estou ali lecionando num curso integrado.</p> | <p>3. “a gente não pode esquecer [...] que eu</p> |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...] ah, eu quero só a minha disciplina. É pensar na função do IF, que é oferecer o ensino médio integrado. Então a gente tem que ter articulação. Não pode ficar cada professor e cada disciplina separado. Tem que haver essa integração.</p> | <p>estou ali lecionando num curso integrado” Formação integrada ou fragmentada: mas para quê?</p> |
| <p>Olha, o integrado, para mim, essa é uma palavra não condiz com a estrutura que nós temos. Nós tentamos fazer projetos interdisciplinares, multidisciplinares. O envolvimento é pequeno.</p> | |
| <p>Mas o que acontece, no Instituto Federal, ele é justaposto. Você pega o médio, você pega o técnico, você coloca um do lado do outro e chama de integrado, mas ele é justaposto.</p> | |
| <p>De acordo com a função social. Eu não estou em uma escola comum. Eu estou numa escola que tem um curso técnico, então eu tenho que formar meus alunos, até no meu componente curricular, de forma integrada.</p> | |
| <p>[...] que a gente conseguisse fazer pontes com todos aqueles professores que são enclausurados nas suas disciplinas. Os professores da parte técnica, não são todos, é claro, mas a maioria é mais fechada dentro daquele componente que ele se sente na obrigação de transferir e não conseguir ver outras formas de trabalhar fora daquela estrutura com a qual ele já está habituado. Não sei se não consegue ou se não quer. Porque dá trabalho.</p> | |
| <p>[...] beleza, vamos trabalhar por área. Mas o planejamento precisa, tem que ser por área, os critérios de avaliação precisam ser por área. Então isso não acontece nem dentro das áreas. Então você tem lá um monte de disciplinas, que uma, quando conversa com a outra, conversa por boa vontade dos professores no corredor, entendeu? A gente não tem espaços institucionais para isso, tá?</p> | |
| <p>[...] eu nunca consegui trabalhar dentro desse bloco, porque [determinadas disciplinas] são estruturadas para atender a parte técnica. Então, elas não começam na linearidade esperada da construção da ciência. Então, nós poderíamos andar juntos se esse bloco fosse pensado como bloco [...]</p> | |
| <p>[...] você dá aula... Você faz atribuição de aula por componente curricular, você faz o planejamento por componente curricular, os planos de aula, né? Ah, os professores podem se juntar e coisa... Não, mas você tem que subir no SUAP um plano de aula por componente</p> | |

curricular, **você lança as faltas por componente curricular, você lança as notas por componente curricular, mas a aprovação é por área.**

[...] **uma instituição que não forma só no ensino médio, é o ensino médio junto, integrado a um curso técnico.** Então, conhecimentos que perpassam aquela área técnica daquele curso vão ter que fazer parte das aulas de [disciplina], né?

Eu desconheço. **Eu não recebi este convite** [para participar de uma formação sobre o ensino médio integrado]. Eu acho que eu teria, com certeza, participado. Acho que os professores que trabalham mais com os projetos integradores, tem alguns professores do núcleo comum que também trabalham, acho que eles devem ter uma noção melhor. Só que eu não trabalho com projetos integradores. Acho que, talvez, por estar lotada na [nome da área], por dar aula em outros cursos e tal. Eu... nunca chegou esse convite. **Então eu realmente desconheço o que a [área técnica] faz. Eu desconheço total.**

[...] mas, eu vou te falar que a maioria dos professores não faz ideia... e dos dois lados, tá? **O professor do médio não faz ideia do que que um técnico em automação faz e o cara do técnico em automação não faz ideia,** ainda mais se for pegar disciplinas que, talvez, a gente não fez no... nossa coisa... Por exemplo, sobre o que se trata de História da África [...]

[...] eu consegui fazer exemplos melhores para eles que façam mais parte da realidade deles e do curso deles. [...] Então isso é uma coisa que eu sempre cobro que **eu deveria conhecer e me envolver,** mas ao mesmo tempo **a gente tem um milhão de coisas para fazer** e aí eu penso: depois eu tento entender, depois eu tento resolver. **Eu realmente acho importante adquirir um conhecimento** para que eu possa me envolver melhor com as turmas de [área técnica].

[...] **aí, tem cada professor fazendo um tipo de ensino, que não é o integrado.** Que não vai de acordo com o que o IFSP, a educação integrada do IFSP preconiza.

Então, toda a estrutura do curso, hoje, se você pegar o PPC do curso, **você tem os objetivos no perfil do egresso e você tem, ali, os objetivos da ementa de cada disciplina, cada um na sua caixinha.**

[...] como a gente sabe, infelizmente, e é por isso que eu me inscrevi em edital para participar da construção do currículo de referência, **porque só quando sair esse currículo de**

referência, eu vou conseguir alterar o PPC dos cursos integrados em [cidade].

Então, segue a estrutura institucional, você recebe o seu plano de aula, você tem que fazer o plano da sua aula. **Você olha a ementa da sua coisa e toca o barco.**

Olha, é sempre visto de **forma muito dicotômica: as disciplinas técnicas e as disciplinas do núcleo comum. São quase como se fossem dois universos diferentes** que não se comunicam muito, então mesmo que venha projetos do tipo do currículo de referência, que tinha lá os conteúdos integradores, que seria para pensar em disciplinas do núcleo comum e dos outros. A gente, na prática, não tem muito disso.

[...] **passa a ter a formação cidadã.** Não que o outro não tenha também, deveria permear todos os cursos, mas no integrado isso é mais necessário. A gente pega alunos mais jovens, mais imaturos, que passam o dia inteiro na escola, então **esse olhar de integração, teria que ser passado para eles e não essa fragmentação a que estão expostos.**

[...] eu acredito, que **se é integrado, devia ter projetos interdisciplinares como uma das disciplinas, em que houvesse horário para essas trocas, para essas discussões.** E não existe.

[...] procurar a comunidade para ver sobre os problemas que a gente estava enfrentando. E aí, a gente perguntou para professores da rede municipal e estadual [da cidade] como eles estavam fazendo para lidar com **conteúdos interdisciplinares, né?** Se trabalhava antes e como estava depois da pandemia e, basicamente, o pessoal falou assim. **Quem tinha isso no currículo, conseguiu manter no ensino remoto. Agora, quem fazia isso porque conversava com o coleguinha do lado, não estava conseguindo fazer, porque ele não encontra mais o coleguinha do lado para poder fazer.**

As reuniões são diferentes. **Os professores do técnico vão em uma reunião, os professores do integrado vão em outra.** Poucos fazem a ponte entre as duas reuniões.

Acho que as discussões mais profundas elas vêm na reunião de área. [...] Eu... a minha carga horária de reunião de área é cumprida na [área]. **Eu não sou obrigada a participar da reunião de quinta-feira, que é a do integrado, mas eu participo** mesmo não declarando isso no meu PIT. Eu sinto as reuniões da [área] mais objetivas, mais práticas, que a gente consegue decidir as coisas mais

práticas. Mas também porque somos poucos, **no integrado é muita gente, né? É difícil entrar num consenso com muita gente.**

Que a gente tem de reuniões de curso, que eu fui, aos poucos, mostrando o que é uma [disciplina] pedagógica, integrada. Como ela deveria ser.

Então discute-se, discute-se, discute-se e não se decide nada. Tudo no integrado demora mais para ser decidido. **Então, eu não sei se é uma característica de quantidade de pessoas ou da formação das pessoas.** Ou se tem a ver, um pouco, com a questão de ser, né, com **pessoas menores de idade que a gente está lidando.** Outras a gente está lidando com adultos. Eu não sei isso, mas eu tenho a impressão de que tudo no integrado é muito enroscado.

[...] o integrado, ele é diferenciado. Então, **ele deveria ter uma coordenação dedicada e não tem,** ele fica no mesmo balaio dos cursos subsequentes e concomitantes, quando esses cursos estão lidando apenas com a formação técnica, quando o integrado ao integrar o núcleo comum, passa a ter a formação cidadã.

E eu acho que isso me ajudou muito, tanto que a gente tentou fazer o nosso primeiro **grande projeto integrado, né?** Aqueles projetos que você acompanhou, que a gente sofreu um monte tentando escrever. **Era para pensar sobre [a cidade].**

Então **a própria criação do Instituto está dentro dessa lógica de mudanças no mercado de trabalho.** Que é uma coisa que a gente poderia super integrar, super trabalhar melhor, né? Mas é difícil.

[...] uma das coisas que **eu tento trabalhar muito com os alunos, pensando no Instituto, é falar em mudanças no mundo do trabalho.** Se a gente está formando esses alunos para o mundo do trabalho... o próprio Instituto surge nessa lógica.

[...] **não existe aquela dualidade: ensino básico e ensino técnico.** Não! Ele é articulado. **É uma formação articulada para o mundo do trabalho.**

É um ambiente já, em que **ele se sente mais preparado,** ou... com uma certa experiência para estar ali. Experiência não de precisar fazer, mais uma experiência positiva. Um ambiente que, assim, ele não chega no susto. É tudo novo, tudo diferente, mas ele já escutou, ele já viu, ele já sentiu a carga técnica. Já sentiu a carga de máquinas, já viu, já

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>visualizou o peso daquilo na instituição. Depois que ele vai para o mercado, mesmo depois em outra área [...]</p> | |
| <p>Então, a experiência que eu digo, o ensino integrado traz a experiência profissional, no âmbito geral, no âmbito global, então o aluno pode ir para qualquer outra área que ele se sente mais preparado, mais maduro. Mas eles só vão ver isso depois quando eles vão para o mercado.</p> | |
| <p>A estrutura de organização didática, grade curricular, a estrutura horária, mesmo, semanal que a gente tem, hoje, para os alunos, apensar de o terceiro ano ter uma carga horária reduzida, na prática, impede o aluno de fazer estágio. Isso é uma coisa ruim.</p> | |
| <p>O peso dele é médio, ser o ensino médio. Primeiro porque é obrigatório. Ele é obrigatório. O aluno necessita dele. E o integrado para ele ali, a maior parte dos alunos, não estão ali por causa do técnico. É um complemento.</p> | |
| <p>É sempre uma briga, sempre, a gente sempre tem que provar porque é importante a formação humana, que não só a vida técnica.</p> | |
| <p>[...] todos que estão trabalhando no IFSP tem que trabalhar para atingir o objetivo de ser humano do nosso egresso, de quem a gente quer formar, né? É por isso que a primeira coisa que tem lá no nosso currículo de referência é: perfil do egresso do IFSP. Entendeu? Porque senão, se eu quiser dar aula X com a metodologia X, tudo bem, mas sem pensar no meu egresso do IFSP, não dá. Estou na instituição errada, entendeu?</p> | |
| <p>Mas o que eu ouço é que o professor é soberano. E o que eu digo é que a gente atua em um curso, não em disciplinas isoladas. Se não são disciplinas isoladas e é um curso, a orientação pedagógica deve permear todas as disciplinas, nós temos que estar afinados na nossa forma de atuar e não há aceitação para tal. Então, esse integrado, eu acredito que falta um longo caminho para que ele, realmente, seja um curso integrado.</p> | |
| <p>E o instituto, o CEFET na época, o CEFET era diferente. Em outros estados tem as suas peculiaridades. Cada estado tem a regionalidade, tem... o instituto não é um só. A forma de lidar, a forma de trabalhar não é totalmente uniforme.</p> | <p>4. “o instituto não é um só. A forma de lidar, a forma de trabalhar não é totalmente uniforme”</p> |
| <p>[...] você tem que entender que pode ter o mesmo nome IFSP, mas são duas escolas diferentes, você não trabalha na mesma escola que você trabalhava em [outro campus]. Você está em um outro lugar numa outra cidade, com outro</p> | <p>Cultura, proposta institucional e políticas educacionais</p> |

público, com outros colegas de trabalho, são duas instituições diferentes, **ainda que, né, seja o Instituto Federal de São Paulo. Não é a mesma coisa.**

Acho que outros *campi* que cresceram com todas essas mudanças e foram entendendo o porquê dessas mudanças, né, para CEFET, para Instituto... e entender, sei lá, missão, valores e tudo o mais. Eu acho que puderam absorver melhor a ideia do instituto federal.

[...] mas pera aí, **e as suas práticas?** Estão pautadas em quê? É na raiz que eu tenho que ir. É a história. Nós somos história. Historicidade, né? É o tempo agindo, né? É o ir e vir do sujeito. [...] **Eu tenho outros seres humanos, eu tenho outra instituição, eu tenho outra história.**

Estou em uma mesma instituição, **para mim é muito difícil trabalhar em [*campus pesquisado*] ...** Eu comecei em [*outro campus*] e **lá é uma outra escola**, uma outra realidade. Lá a escola nasceu [ano], antes mesmo de eu nascer. **O ensino médio lá é muito forte.** [...] Existe um **respeito muito grande da sociedade**, né, da comunidade externa em relação à escola... [...] Pessoas até que estudam em escolas caríssimas no ensino fundamental e vão fazer o ensino médio lá. **Aqui [...] as pessoas nem sabem que o instituto existe.** [...] Aqui a gente tem uma história que começa em [década de 2010], mas começa focada no ensino técnico, sem ser ensino médio e muito professores visando em aprovações de curso superior. Lá você tem uma escola que nasceu do ensino técnico integrado e **aqui você tem uma escola que é focada no ensino superior.**

Mas no próprio CEFET, houve um período que tinha o integrado. Não sei se você chegou a ver isso. Depois mudou e **separou o integrado do ensino técnico e depois uniu novamente.** Teve um período dessa ida e vinda. Retornou de novo. **Percebe-se que isso faz parte de política**, depende de quem está lá na gestão.

O instituto sempre se preocupou em **trabalhar com o aluno baixa renda e não ter distinção.** Isso sim, isso eu senti. Não era tanto quanto hoje, porque a expansão tornou isso muito... é... assim, tornou, vamos dizer, mais plausível, melhor, **abraçou mais essa causa**, porque os *campi* foram, justamente, criados para **desenvolvimento da região, para pegar a população mais carente** onde outros colégios e universidades não querem ir.

A gente bate em muitos empecilhos ali para conseguir se inserir. A extensão não é considerada aula, **a gente tem**

que todo ano brigar porque a aula de extensão é aula. Pesquisa, tudo é voltado para exatas.

Para mim, na realidade, tem um... eu gosto muito de dar aula, eu acho que eu lido bem com o jovem. **A única coisa que me decepcionou um pouco foi não poder exercer a pesquisa para a qual direcionei a minha formação durante muitos anos.** Porque no Instituto Federal existem alguns *campus* com cursos [da área], mas não é o caso do *campus* onde eu ingressei, **é um *campus* muito voltado para a parte técnica [...]**

Fico pensando... será que sou eu a frustrada aqui ou são os outros que estão frustrados de não estarem em uma universidade?

O instituto hoje abrange desde o ensino médio até a pós-graduação. Então **mais que uma universidade, a integração do instituto é maior. Então é singular mesmo o instituto.**

A gente não é uma universidade federal. Não seríamos uma universidade federal, **a gente tem uma outra proposta** que vem dessa expansão, de você chegar em lugares, né, de campi, e **atingir uma população que talvez não tivesse acesso** para se mudar de cidade para uma universidade, **para cursar uma universidade.** Uma **importância social muito grande** com relação à formação profissional, à formação técnica.

No Paula Souza **você dá a sua aula e vai embora.** Se você não faz parte da área administrativa da gestão, se você não tem cargo, você não opina. **Você não opina.** É isso que **eu não me senti parte da instituição.**

[...] **é um espírito da federal que vem de sempre.** Isso me torna... hoje eu sou um profissional ... extremamente satisfeito. Não poderia estar em um lugar melhor do que na federal, lecionando que é o que eu amo fazer.

Eu tenho certeza de que **eu não vou abandonar esse barco, mas eu espero encontrar um outro ensino médio. Eu espero que a escola amadureça.**

Mas, aí, eu percebi que **na extensão a gente podia ter um contato, de fato, com a comunidade e fazer a diferença** e levar cursos... e fazer propostas mil, assim.

Então eu acho que **isso tudo é muito rico** e eu **não consigo envolver mais pessoas nessa ideia, sabe?** E **isso me machuca muito, me magoa muito** e eu não tenho tanto

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>retorno dos alunos. Parece que tudo é em função de nota, tudo é em função de é... ah, sei lá, de ser aprovado colando, não importa o que está acontecendo, não importa se eu coleei, não importa se eu aprendi e não importa se eu quero passar.</p> | |
| <p>[...] no IFSP, a sua história é muito importante, por ele vir de uma escola que era somente técnica e muito instrumental. Antigamente se falava em mercado de trabalho e não mundo do trabalho [...]</p> | <p>5. “ensino técnico é aprender a mexer com o torno. Não tem que ficar falando de consciência negra [...]</p> |
| <p>Mas a gente acaba tendo muitas dificuldades por contas de colegas, da visão que muitos têm que é, não, o ensino técnico é aprender a mexer com o torno. Não tem que ficar falando de consciência negra, tudo sabe? Eu acho que isso é o grande problema. E a gente ainda precisa superar isso.</p> | <p>a gente ainda precisa superar isso” O ensino médio integrado tensiona as funções da educação profissional e escolar</p> |
| <p>Isso quando a gente não ouve aquelas coisas de sempre, de falar que é bobagem, né? Que não precisava ter no curso, né? Inclusive na discussão do currículo de referência, aí, quando se falou sobre questão de... questões raciais e participação da mulher e tal, o pessoal falou na reunião que isso era bobagem, que isso não precisava ter no curso, porque a empresa não estava interessada nesse tipo de coisa na hora de contratar o profissional. Aí eu falei, né? Se você acha que é bobagem, porque aqui só tem homens, heteros e brancos e ninguém passa por esse tipo de problema.</p> | |
| <p>A gente tem profissionais, ainda, muito ligados somente à área técnica, ao ensino instrumental, e não a o que prega o plano de desenvolvimento da instituição que é um ensino... O que é o ensino médio integrado, um ensino integrado no IF? É o ensino omnilateral, né?</p> | |
| <p>Então esse é o grande empecilho, eu acho que o instituto ainda tem um caráter muito tecnicista. Isso é um desafio para a gente conseguir, ainda, romper com esse caráter. Não precisaria, embora tenha ensino técnico, não precisaria ser tecnicista.</p> | |
| <p>E a função social da escola é formar cidadãos críticos e ativos no mundo. Então, eles têm que estar... os conhecimentos essenciais da [disciplina], eles têm que estar todos pautados com a leitura de mundo. Então, com todos aqueles balizadores que a gente conhece, né? A questão de raça, etnia, a questão dos preconceitos, a questão dos negros, a questão dos grupos LGBTQI+, tudo isso envolvendo [...]</p> | |

Não tinha espaço para fazer... Ah, vamos fazer um evento, o dia da mulher. Até hoje é uma briga, gente. **Vamos fazer o dia da mulher, aí trazem uma mulher *personal stylist*. Vamos fazer o Dia da Consciência Negra e trazem uma negra meritocrata.** Vamos fazer um evento sobre mulheres da ciência, eles conseguem trazer uma única mulher engenheira que fala que é só questão de mérito e o gênero não faz diferença. E eu fico: Como? De onde eles conseguem essas pessoas? Então, ainda é difícil. Mas a gente consegue. Tem coisas legais, mas tem que ir numa briga. Tem que cavar espaço.

E é isso que é muito difícil, é sempre a sensação de dar murro em ponta de faca, sabe? A gente tem que brigar pelos espaços. **A gente consegue conquistar espaço, mas a gente não conquista os corações e mentes desse povo fechado**, aí, que acha que tudo é uma grande frescura, né? Isso eu acho que é difícil.

Porque o técnico, **você dar uma formação tecnológica e técnica para um aluno, não excluiria você dar uma formação humana bem feita, né? Um pensamento crítico, bem feito.** E o instituto poderia, a gente, teoricamente, tem esses espaços, né?

Quando eu penso na medida provisória, quando eu penso em todos os ataques à educação que vem acontecendo pelo atual governo e **sai um currículo de referência do Instituto Federal de São Paulo, que pensa num ser humano, né?**

[...] **nunca é o objetivo de um professor reprovar um aluno, mas ele tem que ter liberdade de dizer: aquele aluno não tem competência para seguir.** Não tem. Tentou-se de todas as formas, mas o aluno não tem as competências para seguir naquele momento. E assim, **isso acho que faz total diferença no instituto. Essa independência.**

[...] averiguar esse **movimento de resistência dos professores** a esses documentos, né? À Base Nacional Comum Curricular, através da **implementação do nosso currículo de referência.**

[...] eu procuro botar os conteúdos conectados com o que você pode fazer de uso para isso. **Para que eles tenham uma formação um pouco mais crítica, que sejam capazes de atuar com bagagem, né?**

[...] ofertar para o aluno as diversas dimensões do conhecimento, para a gente atingir aquilo que a gente quer:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>que é um aluno que saia comprometido com a realidade do mundo que ele vive.</p> | |
| <p>A prioridade do integrado é o médio, mas quando ele passa esse período, ele sente lá na frente que ele teve uma visão do mercado, ele teve... os professores trazem essa experiência, os professores trazem essa experiência, principalmente os do técnico, trazem essa experiência para a sala de aula. E lá na frente ele sente isso. Quando ele vai fazer um estágio [...]</p> | |
| <p>Tanto que quando chega no último ano, em que eles têm o tal projeto integrador, os projetos integradores, teoricamente, ele deveria integrar todos os conhecimentos, mas ele fica, exclusivamente, na área técnica. [...] E, aí, as outras disciplinas dão aquela pincelada de contextualizar socialmente, mas não há um projeto integrador que permeie a formação do estudante. Não sei se é bom eu estar falando isso não, mas...</p> | |
| <p>Eu acho que tem uma questão de eles verem na educação uma possibilidade real de mobilidade social. Assim, de classe social e tal. E acho que eles valorizam muito isso. A gente está em uma realidade em que, por mais que as pessoas estejam em classes mais baixas, né? Talvez elas não enxerguem na educação essa importância. E eu acho que no Nordeste tem muito isso. Eles valorizam muito. Para eles é uma super oportunidade estar em um Instituto Federal, então eu não vou desperdiçar essa oportunidade. Eu não vou passar correndo por aqui. Eu não vou deixar de aproveitar tudo o que esse lugar tem para me dar.</p> | |
| <p>Então ele pensa numa educação integral, na formação do ser humano, em uma não-dualidade. Enquanto isso, nosso governo defende sistema S de ensino, né? Os famosos Senais aí, da vida, que é uma educação instrumental. Que é fora da escola, né? O aluno sai da escola e vai para lá, é uma coisa dual. Aí eu fiquei pensando, gente, como que a gente vai ter força?</p> | |
| <p>[...] o Instituto Federal, quando aconteceu aquela medida provisória em 2016, que a gente teve troca de presidente, impeachment e soltaram aquela medida provisória, o IF, o IFSP, ele vem fazendo um movimento de soltar várias resoluções contra essas medidas.</p> | |
| <p>E acho que essa voz da pedagogia como uma forma para atuar melhor, não com o aluno de inclusão, mas com todo aluno, porque nossos alunos são muito diversos. Porque que ao aluno deficiente é dado um olhar especial, não acredito que ele não tenha que ter, não, acho que ele tem que ter, mas</p> | <p>6. “Isso tem que vir de cima. Nós vimos que do chão de fábrica não funcionou. Nós tentamos, né?”:</p> |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <p>os outros também tem que ter. E daí, acho que vem isso, porque a formação acabou e não vem isso nas reuniões de coordenação [...] por que que este setor está sendo privilegiado e a formação professores não está?</p> | <p>trabalho docente, formação docente e condições institucionais</p> |
| <p>[...] tem uma equipe de formação continuada, mas que não trata, e eu falei na última reunião, do que é o IF. Tratam de diversos assuntos ligados ao ensino [...]</p> | |
| <p>[...] não é tratado o que é o IF. O ser humano que o IF quer formar. O ser humano que o IF quer colocar no mundo do trabalho e no mundo da vida.</p> | |
| <p>Então, para mim, retomar as avaliações que não fossem só uma prova simples, foi difícil, assim, né? Então, eu lembro que, naquela época, eles deram boas sugestões [...]</p> | |
| <p>Quando tem esses encontros de formação continuada, eu tenho muito a impressão de que são atividades voltadas para os professores da área técnica, ou seja, os engenheiros, aprenderem a dar aula, aprenderem a lidar com as pessoas e tal. Só que eu não sinto essa coisa ao contrário que é: tá, beleza, eu sou licenciada, estudei para dar aula e tal. Só que eu estou diante de um curso integrado. Eu também preciso saber mais do outro. Então eu acho que essas formações, da formação continuada, quando elas acontecem, elas focam muito mais em querer melhorar, sei lá, não é bem a didática, mas o fazer do professor da área técnica. Quando, de repente, precisar a gente melhorar também. Eu sinto que eu preciso melhorar muito.</p> | |
| <p>Mas, na contramão, a gente tem maioria dos docentes bacharéis, né? Que, na verdade, estudaram muito mais a área de bacharel [...] um ensino instrumental, né? E aí, o movimento que eu faço, é de, realmente, defender essa área pedagógica e educacional [...]</p> | |
| <p>[...] eu conseguir fazer exemplos melhores para eles que façam mais parte da realidade deles e do curso deles. [...] Então isso é uma coisa que eu sempre cobro que eu deveria conhecer e me envolver, mas ao mesmo tempo a gente tem um milhão de coisas para fazer e aí eu penso: depois eu tento entender, depois eu tento resolver. Eu realmente acho importante adquirir um conhecimento para que eu possa me envolver melhor com as turmas de [área técnica].</p> | |
| <p>[...] houve um aviso e a formação continuada morreu e não houve mais nenhuma mobilização nesse sentido e isso me incomoda.</p> | |

[...] mas **num campus como o nosso que a gente não tem um professor concursado de educação**. Nós temos dois cursos de licenciatura e mesmo sem a licenciatura, nesses cursos de formação básica, como é que nós não temos educadores, pedagogos, atuando como docentes? Não tem.

[...] me perguntam: você se arrepende de ter se transferido? **Eu não me arrependo** porque essa transferência envolveu outras coisas, **envolveu eu voltar para uma cidade que eu realmente gosto** que é [nome da cidade], envolveu estar mais próximo da minha **família**, envolveu eu ter um **custo de vida menor** também, porque lá eu morava em [nome da cidade] e lá o custo de vida é muito alto. **Envolveu outras coisas**.

Agora, sim, eu tenho vontade de fazer doutorado, porque agora eu sei que eu tenho condições de me afastar, porque foi muito sofrido.

O plano de carreira e o trabalho na federal sempre foi e ainda é mais independente. O docente ainda tem mais independência. Eu digo hoje como docente na federal.

No terceiro ano **nós pedimos que fosse criado um comitê**, uma comissão, dessas trocentas comissões que tem lá, para que pudesse ser computado o horário. **Criou-se e, depois, tirou-se, porque não existia na estrutura do Instituto essa gaveta**. Então, isso nos foi dito que isso só poderá acontecer no Instituto, quando houver a reestruturação do PPC.

Isso tem que vir de cima. Nós vimos que do chão de fábrica não funcionou. Nós tentamos, né? Alguns professores fizeram esse grupo e não funcionou.

[...] **todos que estão trabalhando no IFSP tem que trabalhar para atingir o objetivo de ser humano do nosso egresso, de quem a gente quer formar, né?** É por isso que a primeira coisa que tem lá no nosso currículo de referência é: perfil do egresso do IFSP. Entendeu? Porque senão, se eu quiser dar aula X com a metodologia X, tudo bem, **mas sem pensar no meu egresso do IFSP, não dá. Estou na instituição errada, entendeu?**

Mas desde que eu comecei a atuar nisso, eu comecei procurar material para ler, por conta própria, né? **Para poder ter um pouco mais de conhecimento, de teoria, sobre como que eu ia lidar na sala de aula, né?**

Eu não posso abordar um aluno do ensino técnico, que já está no mercado, já tem uma profissão, um aluno do noturno,

por exemplo, da mesma forma que eu abordo um adolescente. **Então é totalmente diferente.** Então algumas coisas não são aplicáveis, não são aplicáveis. **Muitas teorias não são aplicáveis.**

Agora, hoje, eu vejo nas disciplinas que eu estou fazendo **no curso de licenciatura, basicamente, tudo o que vejo ali tem aplicação imediata na sala de aula.** Seja presencial ou virtual. Tudo o que eu vou vendo ali nas disciplinas tem aplicação imediata.

A gente começa a compreender, né? [...] É engraçado, algumas coisas a gente vê que a gente está muito acostumado a ouvir, por esse tempo todo em sala de aula, como, por exemplo, a avaliação diagnóstica, somativa, mas, por exemplo, alguns tipos de avaliação diferentes é coisas assim, que eu fui ouvir falar na disciplina.

Você tem que estudar para o outro. Então expor aquele assunto de forma como um especialista, **porque você está fadado a ter perguntas,** questionamentos, **que se você não se prepara, você fica totalmente descoberto.** Você está ali para apresentar aquele conhecimento e levar aquele conhecimento às pessoas. Não que você precise saber tudo, claro que não. Mas você precisa ter **domínio da situação.**

Inclusive, porque eu comecei a dar aula relativamente novo, né? Então, chegar numa sala, principalmente de um noturno, que o pessoal é bem mais velho que você. Sem experiência, **a gente fica meio assustado de como que a gente vai lidar nessa situação.**

Quando alguém fala que vai instalar um ventilador de teto, trocar uma tomada ou alguma coisa, todo mundo fala: **cuidado, eletricidade é perigoso, você devia fazer um curso ou chamar alguém que entende.** Porque que aula não se entende da mesma maneira, né?

E eu tenho muita tranquilidade para dizer que não sei, quando há algo que eles querem saber. Porque como eles perceberam que eu estou atenta com inovações, às vezes, vem umas perguntas, assim, que não tem nada a ver com o que eu estou ensinando, que é distante, às vezes até é distante da disciplina [...] **E isso, também dá a segurança para o aluno,** porque aquela postura de professor que se sente ameaçado com perguntas, os meninos não percebem dessa forma, né?

[...] **quando eu falo um planejamento participativo,** eu falo do que? De eu **levar para o aluno todas as possibilidades,** escutar o aluno e eu, **como intelectual da**

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>minha prática profissional, professora, organizar esse planejamento. Então, não é o que os alunos querem, sou eu como professora e como intelectual através do diálogo com os alunos organizar.</p> | |
| <p>Eu gosto de dar aula no noturno, mas de disciplinas diferentes das disciplinas que eu gosto de trabalhar no integrado. No noturno eu gosto mais daquelas disciplinas de final de curso, em que a gente pode aproveitar a experiência dos alunos que trabalham na área, né? E trazer essa experiência para enriquecer a aula, né? Mas é diferente, a gente precisa de estratégias diferentes para atender públicos diferentes.</p> | |
| <p>[...] numa próxima eu tentaria vencer essa minha coisa de dar aula para o primeiro ano, de eu achar que eles são muito infantis ainda e tal, que eu ia tentar vencer isso para ver se eu conseguia criar essa coisa desde o início. Porque, quando eles chegam no primeiro ano, cada um vem de uma escola, então você, talvez, você... talvez seja um pouco mais fácil você trazer eles para aquilo que você acredita, defende e tudo o mais.</p> | |
| <p>[...] naquela época, eu ia falar: faça a licenciatura, porque você vai ver que é importante. É coisas que a gente repete, não que a gente repete, mas eu escuto direto na sala dos professores. Ah! É chatice, esse negócio aqui, esse monte de baboseira de Vigotski e Paulo Freire e coisa, que não ajuda em nada na sala de aula. É o cara que não quis parar para ouvir e prestar atenção no que está ali. Bobagem é o cara que está falando isso.</p> | |
| <p>[...] à medida que a gente vai envelhecendo... vai acontecendo um processo de invisibilidade, é como se você deixasse de importar, porque a nossa sociedade valoriza muito a juventude. Mas, na sala de aula, esses jovens me enxergam e me valorizam. Respeitam o que eu tenho a dizer, gostam do que eu tenho a dizer, então, é uma visibilidade no período de invisibilidade social.</p> | |
| <p>De novo, a gente ficou sem direção, né? Em muitos momentos, a minha sensação era: nós estamos num barco sem rumo no meio de uma tempestade. Já há muito tempo eu tenho essa sensação de que a gente não tinha coordenação [...] E, aí, quando começou a pandemia a coisa ficou muito pior.</p> | <p>7. “a minha sensação era: nós estamos num barco sem rumo no meio de uma tempestade”</p> |
| <p>Foi um terror, né? Muito difícil. Além do contexto geral, que não faz com que a gente consiga se concentrar, com que a gente esteja bem para fazer nada, né?</p> | <p>A implementação do ensino remoto emergencial</p> |

Você sabe que eu estou... **eu cheguei a pensar em ver minha aposentadoria** [ri]. Porque eu fiquei muito exaurida, porque, é claro que, assim como eu tive uma sobrecarga e tive problemas familiares que exigiram de mim, os outros também tiveram.

[...] **foi terrível**, porque houve a suspensão das aulas, [...] então de 16 de março a 8 agosto a suspensão de aulas, mas, ao mesmo tempo, foi pedido, [...] ao integrado, foi pedido que nós mantivéssemos os nossos horários em que tínhamos aulas com as turmas, abrindo salas e plataformas virtuais para um acolhimento de estudantes. Nós não tínhamos, muitos de nós, né? **Alguns já tinham experiência com essas plataformas, eu, particularmente, não tinha experiência alguma, foi na raça mesmo.**

[...] no curso de **complementação pedagógica** foi o fato de trabalharmos online. Alguma parte dele foi online e parte presencial. **Então essa parte online dele foi interessante.** Eu não estava acostumado com o ambiente Moodle, o ambiente de compartilhar, trabalhar avaliação, texto. **Então foi o meu primeiro contato com um ambiente virtual de aprendizagem. Foi ali.**

Cada um procure se formar e, alguns, por ter mais disponibilidade, ou por ter mais intimidade, ou já conhecerem o Moodle, foram se familiarizando, foram fazendo.

Bom, no começo que a gente ficou aquele tempo fazendo atendimento só com os alunos, foi muito cansativo, muito desgastante, porque a gente ia lá e entrava pouco aluno e **tinha que ficar batendo papo só com o aluno. Naqueles atendimentos que ainda não valia conteúdo.**

Então, antes, **nós não perdemos o contato com os alunos** [...] **orientando, né?** Falando sobre os conhecimentos, mas nada obrigatório. **Foi um contato mesmo, foi para o aluno não desanimar, para ele não evadir.**

O que **gerou, também, muita ansiedade na gente.** Porque, né? Naquele primeiro momento, muitos alunos vinham com problemas pessoais, [...] **problemas, realmente, psicológicos, outros psiquiátricos.** Relatavam mesmo, enfim. **E aí ficou muito difícil mesmo esse começo.**

[...] cada professor falava: Ah, eu quero meu encontro com a turma segunda-feira 7h da manhã. Eu quero o meu quarta, às oito horas da noite, eu quero o meu... e aí ficou tudo espalhado. E aí, **as coordenações têm feito esse esforço,**

têm encontrado, acho que, **bastante resistência** nisso para conseguir colocar alguma coisa.

Alguns tem uma resistência muito grande, inclusive a algumas orientações pedagógicas, independente de... [...] eu não vou mexer no conteúdo de ninguém. **Eu já percebi que essas caixinhas são sagradas.**

[...] boto uma atividade toda semana para valer presença? Ou a presença é automática? Se o aluno me entregar um mês depois, eu só lanço a nota dele ou tem que lançar a presença também? **Ninguém sabe, não tem diretriz nenhuma. Cada um faz de um jeito, do jeito que entende melhor.**

Por ser uma instituição pública, **precisar de muitas instâncias para decisão, foi muito demorado.** É muito demorado. Tudo é muito demorado. O instituto não tinha essa plataforma. **Ainda não tem uma estrutura completa EAD. Não se previu isso.**

Foi, lá, mil reuniões. Aquele comitê que fizeram, tanto do instituto, quanto do nosso campus, para pensar como que a gente iria voltar, tanto que a gente demorou bastante para voltar, voltamos só em agosto. Mas **foi na base do caos, vai ter que voltar, vai ter que voltar, como que vai ser?**

As privadas, que se tem notícia, são muito mais rápido que isso. Se compra, se muda, se demite funcionário, coisa que no instituto não acontece **por conta da estrutura pública** que ele é. Então **você trabalha com o recurso humano que você tem.** Você não pode nem crescer e nem diminuir

[...] **a Resolução fala para cada curso e cada disciplina ver o que vai fazer.** A Reitoria falou assim, vê aí, cada um faz o que quiser e está valendo, né? É cada curso ver, cada disciplina vê se vai continuar no remoto ou não e coisa. Eu entendo que para a Reitoria bater o martelo nessa coisa é meio difícil, mas eu acho que a Reitoria devia ter delegado para que os campi resolvessem algumas diretrizes mínimas de como que iria ser, né? Porque está isso. **Eu, realmente, eu não faço ideia do que é que meus colegas estão fazendo atualmente.**

Eu acho que o ensino remoto está difícil para todo mundo. [...] Eu acho que em termos operacionais, assim, eu acho que [*campus* pesquisado] **se virou bem.** Eu acho que...Quer dizer, cai, estava fora do ar ontem, mas são coisas que acontecem. **Acho que tentaram fazer as formações sobre as ferramentas, né?**

E o que ao aconteceu, numa das formações, com [nome do professor] que tinha uma desenvoltura maior, é que alguns professores que já tinham mais familiaridade monopolizaram, porque eles já tinham perguntas adiante. Então **quem estava precisando do bê a bá, só foi aprender na marra. A formação foi, realmente, deficiente**, e, aí, alguns foram fazer esses cursos, que são oferecidos online.

É, mas eu achei que eu estava preparado. Nesses três meses, eu peguei, fiz lá, **fiz um curso de ABS, tentei fazer o curso de Moodle**, só que o curso tinha que fechar turma. [...] **Mas eu achei que eu estava preparado, mas eu descobri que não.**

[...] **eu lembro que eu pedi pelo amor de Deus**, que eu não sou esse ás da computação, eu me viro bem, também não sou uma ignorante total, mas **eu preciso de formação.**

Eu não vejo ninguém necessariamente buscando formação para melhorar a prática. Está todo mundo, assim, **vivendo um dia após o outro e esperando o ensino presencial voltar. Porque ele vai voltar.**

E mesmo a Reitoria: Não, vocês vão ter que usar o Moodle. Ah, vão ter que usar a RNP. **De novo, esse monte de coisa que a gente não sabe o que é. E é, se vira aí, faça cursos.**

Bom, **nós já chamamos de ensino remoto e não ensino à distância porque nós não fomos preparados.** Nós, docentes, tivemos nenhum curso, nenhuma preparação para estar atuando. A gente teve, assim, uma horinha ali de como funciona a plataforma Moodle e só. Nós não somos professores formados em educação à distância.

[...] assim, **o que foi oferecido para o Instituto** [...] foi aquelas trilhas formativas lá, da diretoria de EAD, que é **um negócio totalmente confuso**, porque tem lá, ah, coordenação de curso à distância, produzir videoaula. Tem várias coisas, que, tá, qual o seu objetivo? Pô, eu sou professor, estou precisando produzir videoaula, eu não tenho que cair no caminho que vai me levar para ... sobre coordenação de curso, entendeu? Então, o que foi oferecido pelo instituto foi... Nossa! [fez movimento negativo com a cabeça]

Então, a parte operacional já foi muito difícil. A Reitoria, por fim, deu um curso de Moodle, ofereceu ele como extensão e foi ótimo. Eu fiz e foi incrível. [...] eu achei que ele ia ser só operacional, mas o pessoal que propôs ele, eles **tiveram a preocupação de também falar da questão**

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>pedagógica, né? Da transposição do ensino presencial para o remoto.</p> | |
| <p>Estou, ali, tateando um ensino remoto com muitas dificuldades, porque o IF não promoveu uma formação plena de professores para isso. O IFSP, tá?</p> | |
| <p>Foi algo bem difícil e eu fui, eu sei que eu subutilizo. Eu achei as ferramentas que permitiram que eu tivesse um desempenho minimamente aceitável e ficou assim.</p> | |
| <p>[...] fui lá e escrevi avaliações individualizadas para todos os alunos no Moodle e depois descobri que eles não conseguem visualizar.</p> | |
| <p>Então voltamos, primeiro, já sabíamos que não poderíamos dar aula obrigatória, porque os alunos não tinham equipamento. Então a gente não podia obrigar o atendimento síncrono. O que é bom para os alunos, mas, ao mesmo tempo é ruim, porque a gente perde total o contato com eles, porque a maioria não participa [do atendimento síncrono].</p> | <p>8. “[...] os alunos ficam “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela”, “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela” e eu não estou só cumprindo tabela. Eu sei que muitos professores estão. A gente não está...”: o esgotamento dos professores e baixa participação dos alunos.</p> |
| <p>Muitos sumiram, trancaram e tal. Hoje está mais estável. Estão entendendo melhor, nós, também, né? A plataforma e como trabalhar com isso...</p> | |
| <p>Não deu certo. Sobrecarregou os alunos. Aí que eles não participavam mesmo dos síncronos, porque como eles vão estar nos síncronos se eles tinham um monte de atividades para entregar de 17 disciplinas? Para o segundo semestre, que a gente começou em outubro, a gente se reorganizou e dividiu isso por módulos. [...] Então, eles têm no mês, para fazer, metade das disciplinas. Que o nosso caso, que são adolescentes de 14, 15, 16 e 17 anos, ajudou muito eles nessa organização.</p> | |
| <p>Eu achava que eu estava preparado. Pô, eu fiz engenharia, eu fiz um técnico, né? Pô, estudei 7 anos para fazer gambiarra. O problema é quando você precisa estar fazendo as gambiarras, ao mesmo tempo em que você está precisando preparar aula, está online com os alunos, então você não consegue fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Às vezes o tempo que você perde para conseguir colocar um microfone para funcionar...</p> | |
| <p>Mas para mim foi muito pior, porque em termos de trabalho triplicou, porque eu tive que preparar tudo o que eu já tinha. Muita coisa está dentro da minha cabeça, né?</p> | |

Eu, realmente, **cheguei muito perto de um *Burnout***. Eu tive que voltar para o tratamento psiquiátrico [...]

Porque, **ao mesmo tempo, eu tive que passar a preparar as minhas aulas com outro formato, com outra linguagem, enxugar conteúdo**, que foi outra coisa que nós tivemos muita dificuldade que os professores fizessem. Alguns acham que tem que ter aquele mesmo pacotão. Foi algo bem difícil.

Essa abertura que tem o docente na federal, por outro lado também exige... agora para o professor, eu não tenho nada... **tenho que preparar tudo**, tenho que adequar tudo à realidade de cada aluno, às vezes. Um aluno só tem celular para ver. O outro aluno tem um laptop. O outro aluno divide com o vizinho o computador.

Então, **o que eu decidi fazer foi fazer uma curadoria pedagógica em que eu passei a selecionar vídeos**. Porque eu tentei gravar e foi um desastre. Eu não tinha preparo para isso, nem ambiente adequado, nem equipamento. Então, eu gaguejava na hora e o fundo era o fundo do meu escritório. E, aí, eu passei a ficar assistindo e continuo fazendo isso. [...] Então, eu uso essas vídeo-aulas, disponibilizo dois textos de apoio e os meus *slides* de aula. **Então, para cada assunto eu tenho quatro materiais. [...] E sempre indico, olha, quem quiser ir além e tal**. E, aí, tenho que fazer isso para cada conteúdo, mesmo aqueles conteúdos que eu não vou trabalhar... e ainda seleciono as questões de Enem, de vestibular, para que eles possam... quem quiser vai ter o material. **E cobro quase nada disso. [...] E nessa das atividades, eu não consigo dar uma atividade e não corrigir?** Como é que eu vou fazer algo e não corrigir. E eu tenho 240 alunos [...]

Eu acho que é um problema que, assim, **no começo ninguém entendia direito o que estava acontecendo. Agora no final está todo mundo extremamente cansado** e durante todo o processo tinha essa certeza no integrado de **aprovação automática**. Então eu não vou reprovar, não podem me reprovar por falta, **então eu não vou fazer, não podem me reprovar**.

[...] **a maioria dos professores relata muita cópia, muito plágio**. Cópia de colegas, muito plágio de sites, quando as disciplinas permitem, né? A cópia é quando são as listas de exercício, que têm a data limite para entrega. Aí pinga um, pinga outro, no dia da data limite caem 30, vários iguais e é fácil, para os professores, saberem quem está copiando [...]

Assim, não digo a palavra punir, não é a certa, **mas como você vai retrabalhar o conteúdo com um aluno que você já trabalhou**, já mexeu, já fez, já refez, adaptou e o aluno, ele... talvez por falta de tempo, talvez por falta de acesso? Quem sou eu para julgar? Entendeu? **Está complicado avaliar o conhecimento.**

E hoje eu vejo, nesse período de pandemia, os professores dando prova online, **porque parece que se não der prova, você não está avaliando.** É um desespero. Tem que dar prova, tem que dar prova. **Se não estou dando nota de graça.** E dá prova online para os alunos.

Do mesmo jeito, cada um na sua caixinha. Cada um fazendo a ... sua coisa. **O que quebrou um pouco, foi esse negócio** de, realmente, **da formação continuada**, do professor pegar e abrir o Moodle na frente de todo mundo e falar: Ó, eu faço assim, eu faço assim. **Fora isso você não faz nem ideia do que cada um está fazendo.** Cada um dá a nota de um jeito.

Então como eu dou aula para o segundo ano, o segundo **não tem nem, assim, de um vestibular batendo à porta.** Ah, será que **eu vou passar ou não vou passar?** Eles não estão **preocupados com isso agora.**

[...] as **disciplinas técnicas, muitas vezes, são muito puxadas.** Algumas, acho que é a **natureza da disciplina**, outra é a mentalidade das engenharias, ainda, que é aquela mentalidade de **“quanto mais difícil melhor é”.** A gente sabe que na engenharia é assim. E, aí, os alunos sofrem demais nessas disciplinas e eles acabam deixando as do núcleo comum, que eles consideram como mais fáceis, né? Então, acabam deixando para segundo plano, para se dedicar àquelas que vão pensar mais para ser aprovados.

Acho que [o *campus* pesquisado] **deu sim a estrutura necessária.** Fez, né, aqueles **editais para computador, celular, chip**, essas coisas para os alunos, **mas não é só isso, né?** São outros fatores que envolve... A gente tem que entender que os nossos alunos estão dentro de casas, muitas vezes, apertadas. As vezes com pais desempregados, tendo que cuidar de irmão mais novo porque não tem creche... **entender que a realidade deles não é fácil, né?**

Eu não sou uma estudiosa da área, mas, muito provavelmente, **muito de ansiedade, que está sendo relatado para a gente na escola**, de muitos **problemas psiquiátricos e psicológicos está, provavelmente, sendo advindo, aí, dessa falta de interação social.** A escola, ali,

esses alunos, antes, ficavam 8 horas por dia na escola, e agora eles ficam 24h nas suas casas, né? A gente tem alunos que perderam familiares com COVID.

Porque às vezes não são só eles que usam o computador na família, eles têm irmãos, pais, mãe, pai e mãe, que estão trabalhando remotamente e precisam usar.

[...] **acho que não tem sido acesso não**. Porque tem aluno do integrado, que, por exemplo: Ah, professor, mas eu estava sem computador. E, aí, a gente vai e descobre que a pessoa não pediu o auxílio conectividade para ajudar a comprar computador, celular e essas coisas. Ah, posso entregar depois? Eu estava sem computador. Aí você olha assim, mas você não pediu no edital? O edital vai abrir de novo. Aí a pessoa não pede, de novo. Chega no terceiro bimestre e a pessoa fala assim... [balança a cabeça em negativo]. **Na prática, eu tenho ali 10/11 alunos dos 40 ali, que estão acompanhando minha disciplina**, nas duas, do primeiro e do terceiro ano, 25/30%.

Mas a presença nos momentos síncronos, que o momento síncrono passou a ser um momento de orientação para as atividades, de tirar dúvidas, de aprofundamento de algum assunto. **Esses momentos ficaram muito esvaziados, muito esvaziados mesmo**. A turma do primeiro ano, que era a mais assídua, as disciplinas que tinham mais alunos tinha 20 alunos. Então 50%, só.

Agora na pandemia isso ficou muito pior, porque eles não assistem nossas aulas, eles não participam, eles não vão nos atendimentos e eles só querem passar. **Eles não estão nem aí**.

Eles não podem ficar o tempo inteiro ali, também, né? **Essa sobrecarga, junto com a ansiedade de estar dentro de casa e de não estar numa vida que eles estão acostumados**, né?

Estarem em uma fase que vocês chamam de **adolescência** e eu gosto de chamar de juventude, né? **A gente já sabe que é um período bem conturbado**, isso ficou muito difícil. Mas, agora, no segundo semestre, quando a gente dividiu em módulos, ficou muito melhor.

[...] porque, aí, quando houve essa redução, eles passaram a ter só duas horas de atendimento síncrono por dia, só no período da tarde, porque muitos alegaram que no período da manhã tinham atividades domésticas, passaram a ter atividades domésticas, né? Então passou a ser o período da

tarde com a sexta-feira livre. **Então, era bem razoável que eles comparecessem [...]**

[...] **eu tive dois alunos que nunca deixaram de comparecer em nenhum momento. Eles têm um aproveitamento fantástico.** Alguns alunos que não comparecem, também, aparentemente, estão com bom aproveitamento [...]

[...] tem alunos que precisaram trabalhar, mas não é a maioria, a realidade é essa. **A maioria está indo para a academia e a gente sabe disso, porque eles estão falando isso para a gente. A maioria está jogando vídeo-game.** Tem sim, muito aluno que tem dificuldade, tem aluno que está trabalhando, tem aluno que está cuidando de sobrinho, né? Porque está tudo caótico. Mas era, assim, de 40 alunos, era para ter 30 no síncrono. Já chutando um número alto.

Agora, eu não posso fazer da exceção à regra. Tenho casos pontuais de tudo: do aluno que não consegue se concentrar em casa, do aluno que não tem espaço adequado em casa, do aluno que, pelas redes sociais, a gente vê que o aluno está trabalhando, vendendo doce, vendendo Avon, vendendo Natura e outras coisas, tem aluno que está casando... Então, tem de tudo, assim. Acho até complicado dar uma coisa assim, porque eu não sei e **qualquer coisa que eu te dar vai estar enviesada, entendeu?**

[...] **são adolescentes,** muitos tiveram seus pais desempregados nesse meio tempo e **muitos deles tiveram que ir para os trabalhos informais** aí, né? O que prejudicou, porque é um ensino integral, integrado e integral, né?

Então, **vários assumiram compromissos** durante... eles são de horário integral. **Durante esse período, porque não houve, na minha opinião, uma orientação no sentido de que vocês continuam estudando em horário integral.**

E não houve uma organização... um levantamento, assim, turma x ... houve, assim, quantos têm equipamentos e quantos não têm, mas **não houve o cuidado de deixar o professor saber...** não é saber a situação, **eu até não gosto de saber muito da vida pessoal, porque você se envolve emocionalmente e nem sempre isso é muito saudável.** Mas de saber, assim, fulana não está comparecendo porque precisou trabalhar, fulano está...

Então, assim, foram ofertadas condições financeiras para comprar um material, mas que nada substitui ... como que eu vou saber como é a casa desse aluno? Então, assim, **são**

coisas que não tem como a gente controlar e não tem como a gente saber. Vai muito além.

É uma coisa que desanima a gente um pouco, porque... Eu não sei se é porque eles já viram que, tipo assim, ah, ninguém vai reprovar mesmo, e... E outros eu não sei... Alguns, eu acho... Eu não sei, eu nem me sinto... Porque assim, justamente, o que acontece hoje? A gente acha isso. Não é só eu que acho. Eu acho, os outros colegas acham, a coordenação acha, mas a gente não sabe. E, aí, **a gente fica tomando decisões baseado no achismo.**

Mas, ainda, é muito difícil, porque **os alunos ficam “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela”, “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela” e eu não estou só cumprindo tabela. Eu sei que muitos professores estão. A gente não está...**

Então, a gente fica nessa... o tempo todo nessa discussão de se estão aprendendo alguma coisa. E aí, **eles acham que o encontro síncrono não é importante, eles estão fazendo outras coisas da vida. Eles estão cansados de ficar no computador, né?** Tem isso.

Até a representante de turma falou em conselho. **Eles falaram da boca deles que eles não estão aprendendo nada. Não acho que é nada, a gente nunca aprende nada. Eu acho que são poucos estão aproveitando, né?** As aulas, as discussões mais da área de humanidades, enfim... Eu acho que aqueles que estão aproveitando vão acabar aprendendo alguma coisa.

Então, **eu acho que eles estão cansados.** Eles estão cansados de ficar muito tempo em tela. **Eles acham que não estão aprendendo nada.** Eles acham que não é importante o encontro síncrono. E isso é que dificulta bastante a participação, né?

O aluno, quando ele está em um ambiente virtual, **ele tem uma máscara, né?** As pessoas em geral, né? Tem uma máscara, você **perde um pouco a linha, fala besteira, não tem muito respeito.** Tem alguns problemas com isso.

E falaram alguma coisa do tipo: ah, **não tem problema com esse programa, porque os alunos vão repetir, vão fazer de novo, porque eles estão preocupados em aprender direito.** E essas falas, elas vinham muito do Nordeste. E aí eu comentei: olha, gente, não é a realidade que eu vejo no meu campus. E aí, outros vários professores, tanto de São Paulo, como do Centro-Sul do país, falavam: não é essa a realidade. E é muito doido pensar nisso. A gente tem lá

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>alunos que, às vezes, tem situações até mais complicadas do que a nossa, e eles estão focados em aprender. Tipo, não quero me formar agora, vou reprovar mesmo e vou fazer isso direito presencialmente. Enquanto os nossos alunos estão: meu, eu quero mais afastar e não estudar. Então, também eu tenho essa rede aí, nacional para conversar a respeito, né? De ver como está a situação e isso também é bom para a gente ter parâmetros para entender o que está acontecendo em outros campi do país.</p> | |
| <p>Quem realmente quiser se dedicar, acho que tem condições de aprender alguma coisa, não como aprenderia presencialmente, né? Porque a gente foi treinado para apagar incêndio, né? A gente não está numa instituição, num curso que, de fato, é à distância e que, de fato, tem todas as ferramentas para que esse ensino aconteça, né? A gente está apagando um incêndio, aí, da pandemia, né?</p> | |
| <p>Há possibilidade de aproveitamento, acho que o que estou querendo dizer é isso, mas como não foi estruturado nem para os professores nem para os alunos, eu acho que o aproveitamento não foi bom. Porque não houve um planejamento adequado, uma discussão com os alunos, de como seria, do que eles poderiam fazer. Ficou muito solto, ficou o que eu condeno, que é disciplinas isoladas em vez de ser um curso com uma orientação.</p> | |
| <p>A gente tem uma situação, né, privilegiada, no sentido da formação dos professores, da estrutura da nossa escola pública, que por mais que precise de muita coisa, comparada às escolas estaduais não tem nem o que se falar. E eu acho que a gente precisa aproveitar melhor isso [...]</p> | <p>9. “A gente tem uma situação, né, privilegiada, no sentido da formação dos professores, da estrutura da nossa escola pública, que por mais que precise de muita coisa, comparada às escolas estaduais não tem nem o que se falar”:</p> |
| <p>[...] a política do instituto é abraçar isso. E o aluno não tem condição de ter um computador na sua casa, a maior parte deles não vem com essa condição. Então, você não pode exigir isso na matrícula. Então, hoje, a dificuldade que eu passo e os professores...</p> | <p>os distanciamentos e aproximações da Rede Federal das demais</p> |
| <p>O que ele gerou, que eu acho que a gente está à frente das instituições públicas, municipais e estaduais, são os auxílios. Então, os nossos alunos tiveram auxílio de acessibilidade à internet e de compra de equipamentos. Isso ajudou muito. Isso fez com que nós conseguíssemos manter aí, com muita dificuldade ainda, né? Os nossos alunos estudando.</p> | <p>redes de educação</p> |
| <p>Então, assim, de uma instituição ofertar auxílios para ajudar no material é uma coisa, da gente saber se isso está surtindo efeito? Eu nunca vou achar, eu, [nome do</p> | |

participante], nunca vou achar que adolescentes tenham que cursar o ensino médio à distância. Não. Eu acho que nada substitui a interação social.

Não acho que é um privilégio, o tamanho da instituição, ou o porte ou a política dela é uma vantagem. Não foi. Nesse caso foi o contrário.

Foi um salto porque foi necessário. Desenvolveu-se plataformas, desenvolveu-se... melhorou a internet. Pessoas que não tinham computador em casa passaram a ter, então acho que se adiantou esse processo. **Infelizmente por conta da pandemia.**

[...] **a estrutura presencial que temos no *campus*, assim, questão de maquinário, de laboratório e de equipamentos. Ela é satisfatória e é muitas vezes maior ou melhor equipada que universidades ou instituições privadas.** Tem instituições privadas que não têm nem um quarto do maquinário que temos.

Querendo ou não, **tudo o que está ali, está porque a gente correu atrás de verbas, de orçamento, entendeu?** Professores, direção e até Reitoria e coisa e tal. E, assim, isso passa por tantas coisas, sabe?

[...] eu tinha um laboratório com 20 máquinas, tinha 4 sem funcionar? Eu conseguia colocar algumas duplas e coisa e tal. Piorava a qualidade da aula? Sem dúvida! **Mas eu conseguia ter alguma atividade. Agora não, a gente ficou dois dias sem Moodle** essa semana. E isso é um problema crônico do Instituto, entendeu?

Algumas, agora, não faz diferença. **As deficiências que a gente tinha nos laboratórios, agora, não faz diferença, né?**

Acho que [o *campus* pesquisado] **deu sim a estrutura necessária.** Fez, né, aqueles **editais para computador, celular, chip,** essas coisas para os alunos, **mas não é só isso, né?** São outros fatores que envolve... A gente tem que entender que os nossos alunos estão dentro de casas, muitas vezes, apertadas. As vezes com pais desempregados, tendo que cuidar de irmão mais novo porque não tem creche... **entender que a realidade deles não é fácil, né?**

Eu não sou uma estudiosa da área, mas, muito provavelmente, **muito de ansiedade, que está sendo relatado para a gente na escola, de muitos problemas psiquiátricos e psicológicos está, provavelmente, sendo advindo, aí, dessa falta de interação social.** A escola, ali,

esses alunos, antes, ficavam 8 horas por dia na escola, e agora eles ficam 24h nas suas casas, né? A gente tem alunos que perderam familiares com COVID.

Porque às vezes não são só eles que usam o computador na família, eles têm irmãos, pais, mãe, pai e mãe, que estão trabalhando remotamente e precisam usar.

[...] porque, aí, quando houve essa redução, eles passaram a ter só duas horas de atendimento síncrono por dia, só no período da tarde, porque muitos alegaram que no período da manhã tinham atividades domésticas, passaram a ter atividades domésticas, né? Então passou a ser o período da tarde com a sexta-feira livre. **Então, era bem razoável que eles comparecessem [...]**

Agora, eu não posso fazer da exceção à regra. Tenho casos pontuais de tudo: do aluno que não consegue se concentrar em casa, do aluno que não tem espaço adequado em casa, do aluno que, pelas redes sociais, a gente vê que o aluno está trabalhando, vendendo doce, vendendo Avon, vendendo Natura e outras coisas, tem aluno que está casando... Então, tem de tudo, assim. Acho até complicado dar uma coisa assim, porque eu não sei e **qualquer coisa que eu te dar vai estar enviesada, entendeu?**

[...] **são adolescentes**, muitos tiveram seus pais desempregados nesse meio tempo e **muitos deles tiveram que ir para os trabalhos informais** aí, né? O que prejudicou, porque é um ensino integral, integrado e integral, né?

E não houve uma organização... um levantamento, assim, turma x ... houve, assim, quantos têm equipamentos e quantos não têm, mas **não houve o cuidado de deixar o professor saber...** não é saber a situação, eu até não gosto de saber muito da vida pessoal, porque você se envolve emocionalmente e nem sempre isso é muito saudável. Mas de saber, assim, fulana não está comparecendo porque precisou trabalhar, fulano está...

Então, assim, foram ofertadas condições financeiras para comprar um material, mas que nada substitui ... como que eu vou saber como é a casa desse aluno? Então, assim, **são coisas que não tem como a gente controlar e não tem como a gente saber. Vai muito além.**

Então, eu acho que eles estão cansados. Eles estão cansados de ficar muito tempo em tela. **Eles acham que não estão aprendendo nada.** Eles acham que não é importante o encontro síncrono. E isso é que dificulta bastante a participação, né?

E falaram alguma coisa do tipo: ah, **não tem problema com esse programa, porque os alunos vão repetir, vão fazer de novo, porque eles estão preocupados em aprender direito.** E essas falas, elas vinham muito do Nordeste. E aí eu comentei: olha, gente, não é a realidade que eu vejo no meu campus. E aí, outros vários professores, tanto de São Paulo, como do Centro-Sul do país, falavam: não é essa a realidade. E é muito doido pensar nisso. A gente tem lá alunos que, às vezes, tem situações até mais complicadas do que a nossa, e eles estão focados em aprender. Tipo, não quero me formar agora, vou reprovar mesmo e vou fazer isso direito presencialmente. Enquanto **os nossos alunos estão: meu, eu quero mais afastar e não estudar. Então, também eu tenho essa rede aí, nacional para conversar a respeito, né? De ver como está a situação e isso também é bom para a gente ter parâmetros para entender o que está acontecendo em outros campi do país.**

Infelizmente essa pandemia trouxe essa questão, adiantou-se essa inovação tecnológica no âmbito do online, do não presencial, de realizar, até empresarial, realizar reuniões e atividades remotamente. Já é uma coisa que se tinha, mas não era totalmente praticada. Isso o mundo inteiro adiantou esse passo. Foi um salto aí e acho que muita coisa vai ficar.

[...] **o remoto abriu uma chance que não existia no presencial**, que era, a formação estava sempre sendo percebida como algo obrigatório que a gente tem que ir lá e cumprir. Mas não havia uma adesão. Não havia um sentimento de que eu preciso disso para atuar melhor. E no remoto, como ninguém tinha experiência com o remoto, e alguns que tinham muito diferente disso que nós tivemos que viver, **eles passaram a ter um olhar para a formação de que isso pode me ajudar, tem aí algo que pode contribuir para a minha forma de atuar.**

Mas a gente ficou muito dividido entre vamos suspender o ano mesmo ou não vamos, mas a gente sabia que ia acabar cedendo à pressão de que não era viável. **Hoje, eu acho que foi a melhor coisa não suspender o ano, e eu acho que a gente voltou na hora...** a gente esperou o que tinha que esperar, também não acho que foi ruim a gente esperar até agosto.

Então é muito ruim, foi muito horrível, **ainda está sendo muito ruim, mas eu estou conseguindo...** Aquelas amarras, que já me incomodavam muito do ensino conteudismo, agora está sendo: esquece o conteudismo. **A gente vai ter que ir só no objetivo mesmo, no pensamento crítico. O**

10. “**eu acho que vou aproveitar muito disso que eu fiz. Que eu aprendi no susto, no desespero, no choro e no ranger de dentes**” - Sofrido, mas potente: as reflexões pedagógicas impulsionadas pelo ensino remoto.

duro é fazer isso de forma virtual, esse é o grande desafio.

Que a [disciplina], **ela tem que problematizar questões da sociedade que lutem pela justiça social, das pessoas que estão ali. [...] Eu acho que o ensino remoto, para mim, veio para me desafiar [...]**

Mas, hoje, **eu acho que ele me fez repensar muito das coisas que eu tinha, assim, da gente pensar qual é o objetivo mesmo**, porque eu fiquei o tempo todo quebrando a cabeça. Qual é objetivo? [...] O que isso impacta? E aí, como eu vou tentar transpor isso? Eu fui puxando fóruns, por exemplo, usando notícias [da cidade].

[...] o aluno copiando na frente do computador. Qual a intencionalidade pedagógica disso? **Qual é a leitura de mundo que eu promovo no meu aluno?** E aí, isso, foi juntando na minha cabeça, foi juntando, e quando eu cheguei no momento de alimentar o Moodle, eu parti do que eu já tinha começado a trabalhar com eles.

A gente tem que tirar a mentalidade de que só é possível aprender na educação bancária, **eu lá na frente falando, falando, falando e eles lá na frente ouvindo, ouvindo, ouvindo, copiando, copiando, copiando**. Isso eu acho que, nunca mais, eu vou ser igual.

Então, uma coisa que eu percebi é que, assim, **aqueles alunos que já aproveitavam, estão aproveitando. Estão aproveitando esse modelo**. É que, na verdade, **a gente já estava acostumado, já estava normalizado que a maioria não presta atenção na aula**. Tanto que a gente tinha que ficar o tempo todo tendo que chamar atenção de aluno.

Só que agora escancarou, porque o que não presta atenção, de fato, não entra, né? No Moodle. Precisa de mais autonomia. Então, isso só escancarou uma realidade de um ensino que a gente precisa rever, eu acho. Claro, que tinha alguns que eram participativos e não deram conta, mas acho que **isso explicitou muito um problema que nós já tínhamos em sala de aula, mesmo, de baixa participação efetiva**. Porque o aluno estar dentro da sala de aula, não significa que ele está participando real.

[...] a gente como professor, **não pode, jamais, se abster de promover um bom ensino, um ensino de qualidade para o aluno**. Então por mais que eu, [nome da participante], **não esteja de acordo, nem um pouco, com o ensino remoto**, com a forma que está acontecendo, né? Eu não tenho outra saída, eu tenho que preservar a vida dos meus alunos. Eu

tenho que oferecer o ensino de qualidade. Eu sou uma funcionária pública. Uma funcionária pública comprometida com a educação pública e, jamais, por qualquer pensamento pessoal meu, eu vou deixar de ofertar o ensino público de qualidade para os alunos. Então como eu te falei, **eu acho que meus alunos aprenderam e que foi possível [...]**

[...] eu não acho que ele sozinho não vale a pena não. Mas, nesse momento, **é melhor do que se não tivesse, porque um ano sem aula para adolescente, eu já acho que é muito, né?** A chance de evadir, desses alunos não voltarem...

[...] **mas eu não posso, por um momento atípico que a gente está vivendo, falar que não dá para ter aprendizagem.** Dá, sim, para ter aprendizagem. Como o que a gente tem, dá sim. No meu componente curricular, dá. Agora, eu não posso falar por outras, que são práticas, já da área técnica.

Mas que isso não é o adequado, **isso não é o adequado e eu não defendo isso para um futuro sem COVID.**

Mas eu acho o **ensino remoto complementar.** Eu acho uma **excelente complementação.** Para melhorar o conteúdo, fazer, um atendimento, talvez, um atendimento semanal com os alunos.

Hoje eu tenho plena convicção de que eu vou levar muitas dessas coisas para o ensino, sabe? As experiências... mesmo usar o Moodle, **eu pretendo não parar de utilizar o Moodle, mas como uma ferramenta auxiliar, né? Não como um meio de ensino.**

Tem potencial de ser bom, não de substituir o presencial, mas, hoje, eu acho que tem o potencial de a gente conseguir cumprir os principais objetivos. E esquecer o conteudismo, né? Tem esse potencial, **mas precisa de muita autonomia,** precisa de muita preparação, que **eles não estão preparados para isso, né? Nem a gente está, quanto mais eles.**

[...] **não pode deixar de lado o contato com o professor-aluno.** Isso é extremamente importante. **Eu sinto muita falta, de olhar no olho do aluno e sentir se ele está entendendo ou não.** Dá para saber, dá para sentir. Você sente no olhar do aluno. Então isso para mim faz falta, faz muita falta.

Mas, para não só cumprir tabela, eu fico uns dois dias preparando, vendo vídeo, vendo coisas, pensando,

elaborando, porque é tudo novo. **A minha sensação é que eu tive que, realmente, me reinventar como professora.** [...] **parece que eu comecei do zero.** Muito mais difícil, porque, antes, minimamente, eu tinha experiência de aluna, mesmo que eu não tivesse experiência de professora, eu tinha experiência de aluna.

Eu vejo que a gente teve que se reinventar, né? Mas eu fico muito preocupada porque isso está deixando maior ainda essa educação de mercado, né? E aí, o meu medo é esse, que a gente tem, no Brasil, um governo que pensa na educação como gasto e não como investimento. Que não quer uma educação pública, laica e para todos. Ele quer para alguns, né?

Você tem que passar por certas coisas para você poder aprender e crescer. Não faria nada diferente.

Será que vai ser um processo de reconstruir essas relações? Nossas com eles? Eles com eles? Nossas com nossos colegas de trabalho também? Enfim, eu não sei o que esperar.

Mas com relação ao meu ensino, **eu acho que vou aproveitar muito disso que eu fiz. Que eu aprendi no susto, no desespero, no choro e no ranger de dentes,** eu acho que vou conseguir aproveitar muito sim.

E, aí, parte da avaliação é eles têm que fazer pelo menos um comentário em um dos tópicos. E, aí, **tem uns comentários incríveis, assim, umas avaliações mega críticas.** Tem um aluno que só comenta uma linha, porque ele tem que fazer, mas **a maioria dos alunos têm feito, mesmo, discussões, sabe?** Super críticas. Ah, eu concordo com o fulano. Não, eu não concordo com o que você falou. Então, eu estou achando muito legal, essa é uma coisa, para mim, que eu quero manter, que eu quero continuar. Porque quando a gente faz debate, sempre foi uma questão. A gente vai fazer debate em sala de aula. Três alunos falam, os outros ficam mudos, porque não têm coragem de falar e têm aqueles três que ficam falando.

Mas eu tenho ficado, agora, dezembro, né? **Eu tenho ficado satisfeita com as coisas que eu estou conseguindo colocar.** Não é o 100%, mas dentro da realidade [...]

[...] **eu tive um resultado muito bom.** Os alunos, os primeiros encontros eles participam muito bem.

Eu tive paródias, eu tive muitos vídeos legais. Muitas produções, então, eu trabalhei muitas linguagens.

[...] **cheguei à conclusão, ao corrigir trabalhos, porque eles têm entregado umas coisas maravilhosas.** Tanto que eu estou brigando, agora, para a gente conseguir fazer um mural online, até para eles verem que eles estão aprendendo. Tem alunos que estão entregando umas coisas, assim, incríveis, incríveis.

Ficou comprometido? Ficou, mas os alunos conseguiram aprender.

Teve como eu me adequar. Eu me adequar para que houvesse aprendizagens, né? [...] para dar mais significado para aquele problema, para aquele diálogo, para aquele conhecimento, ficou em falta. **Não dá para substituir. Deu para a gente adaptar ao momento que a gente vive.**

Eu acho que **ficou mais desintegrado remotamente, ficou, realmente, cada um no seu quadrado** com algumas orientações gerais de reduzir conteúdo, trabalhar com conhecimentos essenciais, buscar não sobrecarregar os alunos.

Foi na pandemia [...] que eu consegui participar e ter uma construção curricular, que, enfim, nosso currículo de referência está saindo. **Que eu consegui entender, realmente, o que é o IF, quais são suas particularidades, quais são suas singularidades, né?**

Eu acho que a gente está muito longe de voltar presencialmente. **Enquanto a gente não voltar presencialmente, sinceramente, eu acho que as coisas vão continuar como estão.** Eu acho que o comportamento dos alunos não vai melhorar, a parte dos professores também não vai modificar. Porque eu acho que, **nessa correria de apagar incêndio, a gente foi fazer o que a gente conseguia fazer.**

Posso citar Alceu Valença? **Tá pior, vai piorar.** [...] as coisas, aí, mudam em questão de horas, né? **A gente vai entrar em alguma forma de ensino híbrido que... vai... ou vai sobrecarregar a gente mais, sabe?** Que vai sobrecarregar a gente ainda mais, porque, como é que eu vou dizer? Você tem que fazer o serviço duas vezes: você tem que fazer o presencial e você tem que fazer o... sabe? As linguagens e as coisas não funcionam. A gente não consegue colocar o Moodle para funcionar, a gente nunca vai conseguir transmitir aula ao-vivo.

Então, ou vai ser um híbrido que a gente vai... **vai piorar a qualidade, porque vai colocar mais coisa em cima do professor, que a gente não vai conseguir fazer, tá?** E o aluno que está em casa, vai ficar na expectativa de conseguir assistir... não vai conseguir assistir!

Ou a gente vai colocar o aluno para assistir aula uma semana sim, semana não. E na semana que ele estiver em casa? Aí ele vai ficar com um trabalhinho para fazer, alguma coisa, mas, na prática, a carga horária do curso vai cair pela metade. **O conteúdo que vai ser trabalhado vai cair pela metade, das duas uma. Ou eu vou continuar trabalhando com os meus fiéis 10 alunos** que estão toda semana ali, no encontro ao-vivo comigo ali.

[...] mas eu não tenho dúvida de que **se a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões, com a pandemia vai piorar com certeza**, sabe? Ou a quantidade que a gente tem de alunos diminui, porque está difícil.

Eu acho que **o setor privado vai vir forte aí, mais forte do que ele já vinha com o ensino híbrido. E isso me preocupa, quando eu falo de ensino médio, tá?** [...] principalmente das educações privadas, dessas escolas que só formam para vestibular. Que formam, eu não falo que é um ser humano, né? Que formam robôs para passar em vestibulares. E isso vai vir forte. E o meu medo é: na atual conjuntura, com o governo que a gente tem [...]

O meu medo é que esse ensino híbrido e esse ensino remoto pegue na educação pública, também. E a minha preocupação maior é no ensino médio e no ensino fundamental.

Isso dificulta demais, porque a gente já está no caos. A gente, ainda não sabe se amanhã não vai vir uma normativa falando: vocês vão ter que voltar agora, porque o MEC falou, sabe? **Até que ponto vai a nossa autonomia?** Porque a gente não sabe, está tudo muito incerto.

Como que esses professores vão implementar um currículo de referência, que foi construído, e **que vai contra... esse atual governo, né?** Um governo neoliberal, um governo neoconservador, neopetencostal.

Eu estava pensando **assim, com essas reformas que a gente, que não sabe como vai ficar nossa carreira**, possíveis extinções de cargo, tipo, **o que que eu faria?**

Resistência atrás de resistência. É luta atrás de luta. Só que a gente sabe que educação e política, eles caminham juntos. Se os professores não fizerem resistência a isso, a gente não vai conseguir mudar. Esse COVID aí, esse ensino remoto, só vai vir para acelerar mais a nossa educação de mercado [...]

[...] **eu tenho muito medo, mesmo, do desmonte do Instituto.** Essa coisa que a gente tanto preza, pelo ensino, pesquisa e extensão, como já teve, agora, essa tentativa de fazer a gente dar 17 aulas, né? Você viu que tinha saído essa resolução? De que vão aumentar loucamente a nossa carga horária? **Eu tenho muito medo de que eles tentem fazer a gente virar só um dador de aula.** Se espelham tanto no IFSP, por exemplo, no SENAI, em que os professores só dão aula, é só o ensino técnico mesmo. **E a grande riqueza de ser um ensino integrado de formação humana, com ensino, com pesquisa e extensão se perder.**

Porque, de fato, a gente faz ensino, pesquisa e extensão. Não é a maioria dos professores, a gente vê. Tem muito professor que não faz, mas **o que é feito tem muita qualidade. E Inovação, né?** Mesmo os professores da área técnica, os professores que trabalham com inovação. Tem coisas muito incríveis.

5.2 A constituição de núcleos de significação

Nesta terceira etapa do procedimento, construímos os Núcleos de Significação a partir da articulação dos indicadores, pelos mesmos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contradição. Neste movimento, nos remetemos ao objetivo geral desta pesquisa, isto é, explicitar e analisar as significações dos participantes. Articulamos, portanto, dois núcleos:

- Núcleo 1 - “**Acho que outros *campi*, que cresceram com todas essas mudanças, foram entendendo o porquê dessas mudanças**”: entre a cultura institucional e as novas propostas educacionais no processo de expansão da Rede Federal de EPT.
- Núcleo 2 – “[...] **a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões. Com a pandemia vai piorar com**

certeza, sabe?”: As reflexões de professores sobre o trabalho que desenvolvem e suas condições no curso do ensino remoto.

Ambos os Núcleos, em nossa perspectiva, auxiliam na ampliação do entendimento acerca dos conteúdos organizados nos indicadores, na busca por desvelar suas relações de produção. Nos quadros 1 e 2, a seguir, mostramos a articulação dos indicadores, primeira coluna, em função dos núcleos, segunda coluna.

Quadro 2. Constituição do primeiro Núcleo de Significação em função dos indicadores

| Indicadores | Núcleo de Significação |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Entre motivações e experiências: o ingresso na Rede Federal e no ensino médio integrado | Núcleo 1 - “Acho que outros <i>campi</i>, que cresceram com todas essas mudanças, foram entendendo o porquê dessas mudanças” : entre a cultura institucional e as novas propostas educacionais no processo de expansão da Rede Federal de EPT |
| 2. “Eu pisei na lama do dilúvio” Sobre inaugurar um <i>campus</i> ou iniciar a atuação na abertura do ensino médio integrado. | |
| 3. “a gente não pode esquecer [...] que eu estou ali lecionando num curso integrado” Formação integrada ou fragmentada: mas para quê? | |
| 4. “o instituto não é um só. A forma de lidar, a forma de trabalhar não é totalmente uniforme” Cultura, proposta institucional e políticas educacionais | |
| 5. “ensino técnico é aprender a mexer com o torno. Não tem que ficar falando de consciência negra [...] a gente ainda precisa superar isso” O ensino médio integrado tensiona as funções da educação profissional e escolar | |
| 6. “Isso tem que vir de cima. Nós vimos que do chão de fábrica não funcionou. Nós tentamos, né?” : trabalho docente, formação docente e condições institucionais | |

Quadro 3. Constituição do segundo Núcleo de Significação em função dos indicadores

| Indicadores | Núcleo de Significação |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. “a minha sensação era: nós estamos num barco sem rumo no meio de uma tempestade” A implementação do ensino remoto emergencial | Núcleo 2. “[...] a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões. Com a pandemia vai piorar com certeza, sabe?” : As reflexões de professores sobre o trabalho que desenvolvem e suas condições no curso do ensino remoto. |
| 8. “[...] os alunos ficam “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela”, “eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela” e eu não estou só cumprindo tabela. Eu sei que muitos professores estão. A gente não está...” : o esgotamento dos professores e baixa participação dos alunos. | |
| 9. “A gente tem uma situação, né, privilegiada, no sentido da formação dos professores, da estrutura da nossa escola pública, que por mais que precise de muita coisa, comparada às escolas estaduais não tem nem o que se falar” : os distanciamentos e aproximações da Rede Federal das demais redes de educação. | |
| 10. “eu acho que vou aproveitar muito disso que eu fiz. Que eu aprendi no susto, no desespero, no choro e no ranger de dentes” - Sofrido, mas potente: as reflexões pedagógicas impulsionadas pelo ensino remoto. | |

5.2.1 Núcleo 1 - **“Acho que outros *campi*, que cresceram com todas essas mudanças, foram entendendo o porquê dessas mudanças”**: entre a cultura institucional e as novas propostas educacionais no processo de expansão da Rede Federal de EPT

Este primeiro Núcleo de Significações promove o debate acerca da tensão entre o velho e o novo no processo de expansão da Rede Federal de EPT, evidenciado nas significações dos docentes participantes. Nesse movimento articulado, o velho não some para dar lugar ao novo, mas é por este mediado. Isto é, o novo contém o velho em seu processo de atualização. Assim, buscamos evidenciar esses movimentos, conforme nosso

primeiro objetivo específico: analisar sob o prisma da categoria historicidade a constituição da educação profissional, no país, como uma mediação fundamental para a constituição das significações dos professores que desenvolvem sua atividade docente em um *campus* do IFSP. No caminhar dessa análise, iniciamos a apresentação de mediações, conforme nosso segundo objetivo específico: analisar as mediações que constituem as significações sobre a docência no ensino médio integrado durante o ensino remoto.

Começamos o processo analítico e interpretativo do núcleo discutindo o movimento de integração dos professores à instituição pesquisada, pois, trata-se de um *campus* novo. Por um lado as relações estabelecidas no início das atividades do *campus*, na proposição dos primeiros cursos, direcionam para certos entendimentos sobre a instituição, por outro, os professores trazem motivações e expectativas singulares, que vêm se construindo no processo de suas candidaturas ao concurso público e passaram a constituir essa prática em construção.

Com diferentes trajetórias, que envolviam a docência, os sujeitos apresentaram as mais diversas motivações para candidatar-se ao concurso público do IFSP. Destacamos que dois dos participantes foram alunos de cursos concomitantes/subsequentes, quando jovens, em CEFETs, e iniciaram sua trajetória docente lecionando em instituições de ensino profissional. Estes profissionais, professores de áreas de formação técnica, relataram participação na inauguração do *campus*. O restante, de áreas de formação do ensino médio, ingressou, no *campus*, a partir da implantação do ensino médio integrado ao ensino técnico.

O ingresso desses professores no IFSP foi marcado por atividades que extrapolavam aquelas típicas da docência, de planejamento e licenciatura em sala de aula. Os professores pioneiros relataram o intenso trabalho para implementar as mais diversas condições necessárias ao funcionamento do *campus*, desde adequação das instalações físicas de salas de aula, passando por planejamento e aquisições de compras de materiais para os laboratórios, até o planejamento dos cursos, integrando as primeiras comissões de Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O currículo dos cursos integrados, apesar de constituir uma objetivação importante para compreensão do ensino médio integrado ao ensino técnico na instituição, não é objeto de investigação desta pesquisa. Entretanto, nos interessam as relações estabelecidas pelos docentes com esses documentos, indicadas nas significações analisadas, pois revelam movimentos de produção de formas de pensar, sentir e agir no contexto educacional.

Os professores herdeiros das condições inicialmente implementadas no *campus*, por sua vez, ingressaram na instituição no período de finalização dos PPC dos cursos integrados. Alguns puderam influir nos planos de suas disciplinas, outros iniciaram suas atividades com os PPC prontos, elaborados por docentes de outras áreas. Em suas falas, esses professores mais novos, evidenciaram sua desconexão do processo inicial dos cursos, de suas justificativas sociais e pedagógicas e da elaboração dos planos de disciplina. Este processo foi significado de forma negativa por alguns deles:

P4 - “A gente chegou e uma das primeiras coisas que a gente tinha que fazer era integrar a comissão de currículo, porque tinha que entregar o PPC do curso [...] Já tinha um copiado de algum lugar, mas estava nas épocas de revisão e a gente ia poder fazer do começo. **Mas a gente não tinha noção do que era o Integrado**, a gente não tinha tido acesso a nada. Então, a gente fez qualquer coisa para constar, **sem entender a gravidade que era aquele currículo, aquele PPC... O que é importante é aquilo**. E a gente está tendo que lidar com esse PPC até hoje.”

P6 - “Então, **foi feito na base de colcha de retalho, né?** Pegou o que um campus tal fez e o outro fez, juntaram e montaram uma [disciplina] bem tradicional, uma [disciplina] muito igual a que é no ensino médio regular, não técnico, em que os alunos têm uma carga horária maior, têm laboratórios.”

Apesar de o campus dispor de uma estrutura adequada para o ensino profissional, as disciplinas do ensino médio, muitas vezes, não têm a mesma estrutura. Nesse caso, a professora fala de “laboratório”, que podemos entender abrangendo tanto uma estrutura física específica, quanto carga horária curricular direcionada a essas atividades. A disciplina é enxuta, se comparada com o ensino médio regular, o que impõe, ao professor ingressante, o desafio de selecionar conteúdos essenciais a serem trabalhados em sala de aula, com ou sem a ajuda do PPC, pois este foi elaborado às pressas e, conforme explicam, sem um critério pedagógico orientador.

É curioso notar, que, se por um lado há reclamações de professores de disciplina de formação geral, um professor da formação profissional considera o Integrado como uma oportunidade de trabalhar conteúdos com mais calma e consistência.

P5 - “[...] **o aluno tem um pouco mais de tempo para amadurecer alguns conceitos**. E a gente na disciplina também consegue fazer isso, **porque no Integrado a disciplina é anual, então a gente fica com o aluno um ano**. [...] Olha, isso aqui que a gente cursou lá do primeiro bimestre, isso vai, né? Resultar nisso aqui e tal.”

Essa diferença pode ser esclarecida se trouxermos as referências com as quais os professores dialogam. O professor de formação geral tem como referência a estrutura curricular de uma escola de ensino médio; o professor da formação profissional, por sua vez, tem como referência os cursos concomitantes/subsequentes tradicionalmente

desenvolvidos em instituições de educação profissional, que, nesse *campus* do IFSP, são realizados em formato modular.

P1 – “Então também é um **desafio para mim**, como eu posso dizer, **me despir dessa ideia de vestibular, vestibular e vestibular o tempo inteiro** isso e entender um pouco **o que é um ensino técnico integrado.**”

Nas falas acima, os professores estão debruçados sobre o mesmo curso em que lecionam, o Integrado, mas suas referências para discuti-lo são distintas. Isso nos remete ao processo histórico de separação entre formação geral e formação profissional, estabelecido na dualidade estrutural da educação brasileira. Essa divisão separou a trajetória de estudantes, mas também de professores da educação profissional de professores da educação em geral, desenvolvida em dois sistemas distintos.

Uma vez que atuam no Integrado, cuja proposta é a integração da formação geral à formação profissional, tais referências, historicamente engendradas na referida dualidade, constituem a docência na instituição, estejam elas explícitas ou não.

P3 – “[...] no IFSP, a sua história é muito importante, por ele vir de uma **escola que era somente técnica e muito instrumental**. Antigamente **se falava em mercado de trabalho e não mundo do trabalho** [...]”

A fala do professor apresenta a relevância de se considerar a educação ofertada ao longo da história da instituição, não apenas a proposta a partir da criação dos Institutos Federais. Dadas as considerações apresentadas acerca da confecção dos PPC dos cursos Integrados, nos perguntamos se para além da inserção das disciplinas de formação geral (do ensino médio), houve mudanças significativas na educação ofertada. Haveria a integração entre formação geral e profissional, conforme o embasamento teórico-metodológico do Ensino Médio Integrado? Algumas falas indicam que no seu trabalho, o professor olha o curso a partir da própria disciplina e que desconhece a formação profissional ofertada, no curso, como na fala abaixo:

P1 – “Eu desconheço. **Eu não recebi este convite** [para participar de uma formação sobre o ensino médio integrado]. Eu acho que eu teria, com certeza, participado. Acho que os professores que trabalham mais com os projetos integradores, tem alguns professores do núcleo comum que também trabalham, acho que eles devem ter uma noção melhor. Só que eu não trabalho com projetos integradores. Acho que, talvez, por estar lotada na [nome da área], por dar aula em outros cursos e tal. Eu... nunca chegou esse convite. **Então eu realmente desconheço o que a [área técnica] faz. Eu desconheço total.**”

Ao contrário da integração, a fala do professor, indica uma fragmentação difícil de ser transposta:

P6 – “Mas o que **eu ouço é que o professor é soberano**. E o que **eu digo é que a gente atua em um curso, não em disciplinas isoladas**. Se não são disciplinas isoladas e é um curso, a orientação pedagógica

deve permear todas as disciplinas, nós temos que estar afinados na nossa forma de atuar e não há aceitação para tal. **Então, esse integrado, eu acredito que falta um longo caminho para que ele, realmente, seja um curso integrado.**”

Quando perguntamos sobre os esforços institucionais ou recursos disponibilizados para apresentar parâmetros ao trabalho do docente ingressante no Integrado, houve críticas com relação à inclusão dos professores novos:

P4 – “É assim: vocês chegaram aqui, agora, **você é professora do Instituto, se vira aí. Como se a gente nascesse sabendo.** Foi muito difícil isso.”

Essas falas demonstram o desconforto em estabelecer, individualmente, um direcionamento próprio acerca do trabalho na instituição, visto que o trabalho docente é coletivamente orientado. O que está em evidência é afirmação da desnaturalização do trabalho docente, que, como prática social, é constituído histórica e socialmente na relação com a cultura.

O professor não “nasce sabendo” sobre a instituição em que trabalha, este conhecimento advém do esforço institucional em compartilhar a proposta educacional e seu embasamento. Se esse esforço não ocorre, ele precisa descobrir na prática, vai obtendo informações de forma fragmentada, sem, necessariamente, garantir uma visão do todo.

Em contraponto, um dos participantes não demonstra o mesmo movimento de crítica. Para ele, a trabalhosa inserção no IFSP indica certa continuidade em sua trajetória docente, acompanhada de grande satisfação em fazer parte dessa construção inicial:

P2 – “Eu e os professores de início lá. Eu montei laboratório, eu montei cadeira, arrastei equipamento... essas coisas. **Eu fiz parte da inauguração do campus,** da construção do campus. Assim, **me sinto muito satisfeito.**”

Ao contrário, um professor da formação geral reclama dos empecilhos para inserir-se:

P4 – “É isso que é muito difícil, **é sempre a sensação de dar murro em ponta de faca,** sabe? A gente tem que brigar pelos espaços. **A gente consegue conquistar espaço, mas a gente não conquista os corações e mentes desse povo fechado,** aí, que acha que tudo é uma grande frescura, né? Isso eu acho que é difícil.”

A briga por “espaço” mostra que a disputa política, muitas vezes é encarada como uma disputa pessoal, em que alguns professores são mais conservadores e outros mais progressistas. Sobre a participação política na instituição, observamos movimentos distintos. O professor da formação específica, sente-se parte da instituição como não se sentia na outra instituição em que trabalhava, no IFSP considera ter suas opiniões

consideradas. Já o professor da formação geral relata a luta para inserir-se, para ampliar o entendimento acerca do trabalho docente na instituição.

P2 – “No Paula Souza **você dá a sua aula e vai embora**. Se você não faz parte da área administrativa da gestão, se você não tem cargo, você não opina. **Você não opina**. É nisso que **eu não me senti parte da instituição**.”

P2 – “[...] **é um espírito da federal que vem de sempre**. Isso me torna... hoje eu sou um profissional ... extremamente satisfeito. Não poderia estar em um lugar melhor do que na federal, lecionando que é o que eu amo fazer.”

P4 – “A gente bate em muitos empecilhos ali para conseguir se inserir. A extensão não é considerada aula, **a gente tem que todo ano brigar porque a aula de extensão é aula. Pesquisa, tudo é voltado para exatas**.”

P4 – “Mas, aí, eu percebi que **na extensão a gente podia ter um contato, de fato, com a comunidade e fazer a diferença** e levar cursos... e fazer propostas mil, assim.”

Nas falas acima, um professor relatou satisfação em lecionar e outro em desenvolver atividades de extensão, mas o que sobressai é o conflito para o reconhecimento da extensão como atividade docente legítima. Isso ocorre a despeito do ensino, da pesquisa e da extensão serem consideradas pilares fundantes dos Institutos Federais, previstos em sua lei de criação, Lei n. 11.892/2008, e sua articulação embasar a orientação do processo educativo no IFSP:

O processo educativo desenvolvido no IFSP tem como base a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com a especificidade de enfatizar as interações entre a instituição educacional e os arranjos produtivos, bem como o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos a partir da compreensão da relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a organização e desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos. (IFSP, 2019, p. 177)

A não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão pretende-se como embasamento da organização curricular a partir do PDI vigente. Diante de tamanha dificuldade, relatada pelo professor, para o reconhecimento de suas atividades nesse âmbito, está clara a existência de outros entendimentos, de gestores e professores do *campus*, acerca das atividades de extensão. Essas atividades passaram a ser desenvolvidas nas instituições federais de educação profissional a partir da criação dos Institutos Federais e saem do escopo da aula tradicionalmente desenvolvida. Não são objeto de continuidade, fazem parte de um novo entendimento acerca da docência no IFSP.

Não se estabelece novos contornos à docência da noite para o dia. No *campus* pesquisado a maioria dos participantes critica a ausência de orientação inicial específica quanto à proposta educacional para a qualificação de sua inserção:

P2 - “E, como tudo no instituto, a integração de verdade foi o diretor chegar e falar: vocês têm tantas horas de aula, tantas, horas de num sei o quê [...]. **Então, você entra no Instituto, te explicam a burocracia do Instituto.**”

P3 - [...] **a gente teve uma integração**, logo uns dois meses depois que entrou no IF, lá em 2016. Eles apresentaram em umas 8 horas, para a gente, o que era o IF e, **para mim, ainda ficaram muitas indagações. Eu aprendo até hoje o que é o IF, tá?**

P4 - [...] mas não foi muito boa. **Foi como o instituto encara todas as reuniões**, que é, **basicamente, fazer informes, né?** A gente teve aquela formação lá em São Paulo, logo que entramos [...] Propõe uma coisa aqui, mas **nada que fosse uma formação de fato**. Era meio que, assim, **é uma apresentação do Instituto. Eu senti falta.**

Nas falas acima, além da crítica ao espaço ofertado aos professores ingressantes, destacamos dois movimentos: o primeiro com relação à expectativa de usufruir de formação, da qual sentiram “falta” e deixou “indagações”, o segundo refere-se a criticar a burocratização e redução das discussões a “informes”.

Ao primeiro movimento, a respeito da formação, trazemos falas que indicam, novamente, a lacuna observada por professores com relação à formação:

P3 - “[...] **tem uma equipe de formação continuada**, mas **que não trata**, e eu falei na última reunião, **do que é o IF**. Tratam de diversos assuntos ligados ao ensino [...]”

P1 - “Quando tem esses encontros de **formação continuada**, eu tenho muito a impressão de que **são atividades voltadas para os professores da área técnica**, ou seja, os engenheiros, aprenderem a dar aula, aprenderem a lidar com as pessoas e tal. Só que eu não sinto essa coisa ao contrário que é: tá, beleza, eu sou licenciada, estudei para dar aula e tal. **Só que eu estou diante de um curso integrado. Eu também preciso saber mais do outro.** Então eu acho que essas formações, da formação continuada, quando elas acontecem, elas focam muito mais em querer melhorar, sei lá, não é bem a didática, mas o fazer do professor da área técnica. Quando, de repente, precisa a gente melhorar também. **Eu sinto que eu preciso melhorar muito.**”

Os professores identificam a necessidade de formação acerca da proposta educativa do IFSP e do Ensino Médio Integrado. Indicam a necessidade de conhecer melhor as especificidades do trabalho desenvolvido por eles e, uma vez que não obtiveram formação no ingresso, atribuem essa missão à equipe de formação continuada de professores.

O segundo movimento evidencia que, ao contrário das expectativas, a “integração” de professores ingressantes, restringiu-se a explicações de cunho organizacional e burocrático. Nas falas, a crítica transcende os espaços de “integração” ofertados aos professores ingressantes e repousa sobre a superficialidade das tratativas que ocupam, atualmente, os espaços organizativos e deliberativos da instituição.

Nas falas transparece a necessidade de usufruir do acúmulo de discussões travadas na instituição. No excerto, escolhido como síntese desse núcleo, consta uma suposição do docente acerca do esclarecimento dos sujeitos sobre as transformações institucionais, que envolvem a proposição do Ensino Médio Integrado:

PI - “Acho que outros *campi*, que cresceram com todas essas mudanças, foram entendendo o porquê dessas mudanças”.

Essa fala traz à tona essa necessidade, reconhecida pelos professores, de compreender o movimento de transformação da Rede Federal de EPT, principalmente no âmbito do IFSP. Não afirmamos pelo que está explícito na frase, mas pelo que está implícito nela: a dificuldade dos sujeitos envolvidos em compreender essas alterações institucionais, isto é, “nós, por outro lado, não as compreendemos”.

A negligência em compartilhar essa trajetória e construir coletivamente os projetos educacionais, tanto no início, quanto atualmente, apresentada na burocratização das discussões institucionais e pedagógicas, esvazia os debates nos espaços coletivos da escola. Esses espaços, principalmente configurados em formato de reuniões, tornam-se chatos e enfadonhos, na medida em que passam a ser repetitivos e formalistas, sem tornar profícua a reflexão. Entretanto, estas reuniões constituiriam, na prática, a forma privilegiada para promover o debate político-pedagógico e avançar nos impasses e acúmulos coletivos para possibilitar as transformações almejadas, inicialmente, pela política educacional.

A forma como as opções se tornam públicas tem um peso no processo de manutenção ou alteração do status quo. Nem sempre elas são manifestadas por coletivos em assembleias ou reuniões, que é uma forma privilegiada de promover o debate político no sentido de fazer avançar as discussões. Muitas vezes, principalmente quando o caminho é incerto ou quando não é possível aglutinar pessoas em torno de uma posição, decisões são tomadas ou tentadas no plano individual, em situações cotidianas, tendo em vista encontrar respostas para dúvidas ou questionamentos pessoais e/ou profissionais, o que tipifica um enfoque muito mais restrito em termos de definições políticas. Ambas as formas tendem a conviver nas instituições, mas a primeira somente encontra guarida naquelas em que é cultivado e privilegiado o debate democrático entre alternativas. (FERRETTI, 2016b, n/p, grifo nosso).

Pela citação acima, retomamos nossos questionamentos acerca das condições efetivas de implementação do Ensino Médio Integrado no *campus*. Os espaços de debate democrático são centrais em uma instituição educativa, mas em períodos de elaboração de PPC e para adotar uma nova proposta educacional, ainda pouco familiar à própria instituição, são da mais alta relevância. Paro apresenta a democracia como a “política que se faz na *afirmação* da condição de sujeitos das partes envolvidas” (2018, p. 48, grifo do

autor). Por essa definição, podemos afirmar que cada “parte envolvida” é ativa no processo democrático, ou seja, cada sujeito se apropria das condições objetivas a partir de sua subjetividade constituída histórica e socialmente. E, ao mesmo tempo, a partir dessa subjetividade, objetiva sua posição perante os demais.

Se a proposta do Ensino Médio Integrado é articular a formação profissional à formação geral na educação de jovens para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, voltada à constituição de sociedades mais justas e igualitárias, essa reorientação não pode prescindir do entendimento dos docentes como ativos nesse processo. Por este motivo, não se pode dispensar os espaços democráticos, que apresentem as propostas de maneira que cada uma delas se configure como uma alternativa entre outras. Esse redirecionamento, buscado pela instituição, depende do compromisso político coletivamente afirmado, não apenas entre os docentes, mas na comunidade escolar em sentido amplo. Como salienta Ferretti: “[...] o que definirá os caminhos a seguir será o tipo de compromisso político e social que cada Instituto estabelecer com o país e especialmente com os setores populares.” (2016b, n.p.).

Os movimentos apresentados nas significações dos professores deste *campus* foram engendrados no contexto da rápida expansão da Rede Federal de EPT, que marcaram as instituições, como apontam Moura, Lima Filho e Silva:

Nesse caminho, marcado pelo imediatismo e improvisação, negligencia-se a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade.

Assim, a positividade da expansão é, em certa medida, mitigada. Cabe ressaltar que isso ocorre em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. (2015, p. 1074)

Para além da improvisação, que caracterizou esse processo de elaboração dos projetos educacionais, os autores apontam que este ocorreu em meio a demandas do “mercado de trabalho” por mão de obra qualificada. Assim, questionam a orientação da expansão, que, ao invés de elaborar projetos consentâneos a demandas coletivas da realidade de cada unidade, colocariam como prioridade o atendimento dos setores produtivos. Além da orientação da expansão, está em questão a orientação da formação ofertada. As falas abaixo indicam a necessidade de discutir esse contexto maior e disputar a formação para dar espaço à formação geral:

P4 – “Então a própria criação do Instituto está dentro dessa lógica de mudanças no mercado de trabalho. Que é uma coisa que a gente poderia super integrar, super trabalhar melhor, né? Mas é difícil.”

P4 – “Mas a gente acaba tendo muitas dificuldades por contas de colegas, da visão que muitos têm que é, não, o **ensino técnico é aprender a mexer com o torno. Não tem que ficar falando de consciência negra**, tudo sabe? Eu acho que isso é o grande problema. **E a gente ainda precisa superar isso.**”

Em contraponto, há falas que harmonizam a formação ofertada no Integrado, entendida como mais ampla e “geral”, com o mercado:

P2 – “Então, a experiência que eu digo, **o ensino integrado traz a experiência profissional, no âmbito geral, no âmbito global, então o aluno pode ir para qualquer outra área que ele se sente mais preparado, mais maduro**. Mas eles só vão ver isso depois quando eles vão para o mercado.”

Essas contraposições podem ser abordadas a partir do questionamento de Ferretti (2014) acerca da identificação da formação geral com os interesses do mercado. Considerando o determinismo tecnológico fortemente presente nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional de nível médio, da primeira década dos anos 2000, o autor, ressalta o papel conferido à educação nesse contexto. Apresenta essa finalidade como desdobramento de um determinismo tecnológico, que opera como explicação das mudanças na produção e no trabalho, e coloca a educação a partir dos interesses produtivos, ainda que os discursos salientem seus aspectos formativos e gerais. Para ele, a identificação entre os objetivos da produção e da educação geral é errônea, uma vez que os interesses colocados não são de mesma natureza.

Tendemos a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola (1988), de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhe os recursos humanos de que necessita e, em segundo lugar, de que também é falacioso “conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, [...] sem contradições, igual para toda a população do país [...]” (IBARROLA, 1988, p.50). *Uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania*. O perigo consiste na possibilidade, não desprezível, de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente “adequado” às necessidades da formação técnico-profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção. (FERRETTI, 2014, p. 59, grifo nosso)

O ensino instrumental reduz a amplitude da educação ofertada, ainda que incluindo a formação geral, às necessidades do mercado. Então, quando se fala em formação cidadã, é preciso adjetivar essa cidadania.

P3 – “E a **função social da escola é formar cidadãos críticos e ativos no mundo**. Então, eles têm que estar... **os conhecimentos essenciais** da [disciplina], eles **têm que estar todos pautados com a leitura de mundo**. Então, com todos aqueles balizadores que a gente conhece, né? A questão de raça, etnia, a questão dos preconceitos, a questão dos negros, a questão dos grupos LGBTQI+, tudo isso envolvendo [...]”

P6 – “[...] passa a ter a formação cidadã. Não que o outro não tenha também, deveria permear todos os cursos, mas no integrado isso é mais necessário. A gente pega alunos mais jovens, mais imaturos, que passam o dia inteiro na escola, então **esse olhar de integração, teria que ser passado para eles e não essa fragmentação a que estão expostos.**”

P4 – Porque o técnico, **você dar uma formação tecnológica e técnica para um aluno, não excluiria você dar uma formação humana bem feita, né? Um pensamento crítico, bem feito.** E o instituto poderia, **a gente, teoricamente, tem esses espaços, né?**

Esse ensino instrumental é criticado nos documentos que propõem os Institutos Federais e é contra essa perspectiva que se estabelece a proposta de Ensino Médio Integrado. Cabe ressaltar que o início das atividades desta unidade do IFSP deu-se a partir da proposição de cursos concomitantes/subsequentes. Estes cursos trazem consigo a herança histórica da formação de técnicos orientados ao setor produtivo. Ora, sem o debate acerca da nova proposta do Ensino Médio Integrado, cuja finalidade da educação não está clara entre os professores que a desenvolvem, ela não possui condições de avançar. Como convoca a reflexão do professor:

P3 – “[...] **todos que estão trabalhando no IFSP tem que trabalhar para atingir o objetivo de ser humano do nosso egresso, de quem a gente quer formar, né?** É por isso que a primeira coisa que tem lá no nosso currículo de referência é: perfil do egresso do IFSP. Entendeu? Porque senão, se eu quiser dar aula X com a metodologia X, tudo bem, **mas sem pensar no meu egresso do IFSP, não dá. Estou na instituição errada, entendeu?**”

Apesar da colocação acima, convivem no espaço escolar diversas expectativas com relação ao ensino ofertado, sendo que isto confere características muito específicas a esta realidade. A proposta do Ensino Médio Integrado, no âmbito das ideias, convive com a cultura apresentada por Ferretti (2016b) como uma “cultura institucional reconhecida e hegemônica” na formação de técnicos no país a ponto de o professor relatar a necessidade de trazer à memória, individual ou coletiva, que seu trabalho é desenvolvido no âmbito de uma proposta específica:

P3 - “Então **a gente não pode esquecer**, eu não posso falar de uma [disciplina], sem falar **que eu estou ali lecionando num curso integrado.**”

Ou seja, está em questão a integração, cuja proposta tensiona a antiga “forma” (e conteúdo) de ensinar técnicos. Essas contradições passam a constituir as subjetividades na medida do desenvolvimento do trabalho educativo na instituição. Em contato com tais objetivações, significam-nas a partir de sua subjetividade ao mesmo tempo em que objetivam os produtos do seu trabalho. Abaixo, identificam a valorização da formação técnica no *campus*.

P6 – “Para mim, na realidade, tem um... eu gosto muito de dar aula, eu acho que eu lido bem com o jovem. **A única coisa que me decepcionou um pouco foi não poder exercer a pesquisa para a qual direcionei a minha formação durante muitos anos.** Porque no Instituto Federal existem alguns *campus* com cursos [da área], mas não é o caso do *campus* onde eu ingressei, **é um *campus* muito voltado para a parte técnica [...]**”

P3 - “**A gente tem profissionais, ainda, muito ligados somente à área técnica, ao ensino instrumental, e não a o que prega o plano de desenvolvimento da instituição** que é um ensino... O que é o ensino médio integrado, um ensino integrado no IF? **É o ensino omnilateral, né?”**

P4 – “Então esse é o grande empecilho, eu acho que **o instituto ainda tem um caráter muito tecnicista.** Isso é um desafio para a gente conseguir, ainda, romper com esse caráter. Não precisaria, **embora tenha ensino técnico, não precisaria ser tecnicista.**”

Em contraposição, um professor não vê a mesma ênfase, entende que no Ensino Médio Integrado há a priorização do ensino médio, mas cuja referência para a formação técnica é ter uma “visão de mercado”.

P2 – “**A prioridade do integrado é o médio,** mas quando ele passa esse período, ele sente lá na frente que **ele teve uma visão do mercado,** ele teve... os professores trazem essa experiência, os professores trazem essa experiência, **principalmente os do técnico,** trazem essa experiência para a sala de aula. **E lá na frente ele sente isso.** Quando ele vai fazer um estágio [...]

Os dois blocos de falas anteriores são exemplos de que diferentes visões da educação ofertada convivem na instituição. Alguns professores apontam a ênfase do curso em conteúdo de formação profissional, aqui criticados por seu destaque à técnica, chamados de “tecnicistas” e ligados ao “ensino instrumental”. Essa característica atribuída aos “profissionais” é apontada como responsável por deixar de promover o ensino omnilateral, previsto no “plano de desenvolvimento da instituição”.

As significações apresentadas pelos docentes até aqui, indicam que, nesse movimento decisivo da implantação da perspectiva integrada, alguns professores desse *campus* expressam certa confusão do que, naquele momento, estava colocado diante deles. Mesmo assim, fizeram e fazem escolhas, orientam sua prática a partir da perspectiva que consideram adequada, seja por convicção própria ou por orientação das políticas e documentos institucionais.

P3 – “[...] foi crucial para mim. **Fazer parte de reformulações e de formulações de PPCs [...]** Principalmente, **estudar o que é o IF através da minha pesquisa de dissertação de mestrado.** Isso daí foi, é aí que você juntando e vai conhecendo o que é o IF. **Participar das comissões, né?”**

Assim, a ausência de condução institucional, que proporcionasse o debate democrático, restringiu e continua a restringir a possibilidade dessas escolhas na prática

docente, relegando o aprofundamento da articulação teoria e prática na docência a posições e buscas individuais. Soma-se a esse contexto a promoção de uma leitura da realidade pragmatista, difundida na sociedade atual, nas formações de professores e universidades:

A preocupação com o que é imediato e que dê resultados, esta sim, faz parte da “ordem do dia” das políticas educacionais, e *isso tem refletido no interior dos institutos e das universidades federais*, cada vez mais pressionadas a oferecer projetos de formação compatíveis para o *imediatismo, a superficialidade e o pragmatismo vigentes. E resistir a essa onda de fragmentação e de simplificação dos processos de formação é difícil*, muitas vezes uma luta de poucos, dos que pelo menos ainda têm a compreensão que a *formação humana deve ter um caráter mais abrangente, humanista, de totalidade*. (SOUZA, 2013, p.395-396, grifos nossos)

A partir dessa passagem, destacamos que para romper com a educação instrumental, fragmentadora, a apreensão da totalidade pela formação humana é imprescindível. É ela que conferirá à formação ofertada a profundidade na leitura do mundo. Nos documentos que orientam o Ensino Médio Integrado, o fundamento epistemológico apresentado propõe a abrangência da complexidade do real, da qual depende a noção de “que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações.” (BRASIL, 2007, p. 42). A partir da totalidade é possível desmontar raciocínios ideológicos, que se alimentam da fragmentação.

A ideologia caracteriza-se por dissimular a realidade, apresentando como “naturais” elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas da produção, por interesses da classe economicamente dominante. Assim, as diferenças sociais entre sujeitos, as discriminações, são justificadas com base em princípios que, considerados isolados de um contexto histórico específico, aparecem como inegavelmente “verdadeiros”, mas que, analisado à luz de uma visão crítica, encobrem uma realidade que é preciso denunciar. (RIOS, 2011, p. 46-47)

Assim, a formação humana no Ensino Médio Integrado, aparece no documento oficial como resistência a visões fragmentárias e simplificadoras:

A ideia de *formação integrada* sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de *superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social*. Como *formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos*. (Ciavatta, 2005, p. 85 *apud* BRASIL, 2007, p. 41 grifos nossos)

Apesar de professores manifestarem engajamento em efetivar a integração, convivem diversos entendimentos sobre o que significa integrar e sobre a estrutura do currículo, que, ao que indicam, não promove a integração.

P3 - “[...] ah, eu quero só a minha disciplina. É pensar na função do IF, que é oferecer o ensino médio integrado. Então a gente **tem que ter articulação. Não pode ficar cada professor e cada disciplina separado.** Tem que haver essa integração.”

P6 – “Olha, o integrado, para mim, essa é uma palavra não condiz com a estrutura que nós temos. Nós tentamos fazer projetos interdisciplinares, multidisciplinares. O envolvimento é pequeno.”

P6 – “[...] eu nunca consegui trabalhar dentro desse bloco, porque **[determinadas disciplinas] são estruturadas para atender a parte técnica.** Então, elas não começam na linearidade esperada da construção da ciência. Então, **nós poderíamos andar juntos se esse bloco fosse pensado como bloco [...].**”

A integração curricular no âmbito do Ensino Médio Integrado, corresponde à orientação de Ramos, que propõe a atenção aos seguintes aspectos:

[...] problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los, em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. (2005 *apud* CARDOZO, 2009, n. p.)

Em geral, a interdisciplinaridade, fundamento da integração, é trabalhada no interior da instituição como restrita aos componentes curriculares ou organizada por afinidade entre professores, isto é, de forma arbitrariamente definida ao invés de guiada pela realidade. Os professores indicam que a integração realizada no *campus* não é como deveria ser, mas não apresentam os problemas da realidade como necessidade para a integração:

P3 – “Mas o que acontece, no Instituto Federal, ele é justaposto. **Você pega o médio, você pega o técnico, você coloca um do lado do outro e chama de integrado, mas ele é justaposto.**”

P3 - **De acordo com a função social.** Eu não estou em uma escola comum. Eu estou numa escola que tem um curso técnico, **então eu tenho que formar meus alunos, até no meu componente curricular, de forma integrada.**

P6 - [...] **que a gente conseguisse fazer pontes com todos aqueles professores que são enclausurados nas suas disciplinas.** Os professores da parte técnica, não são todos, é claro, mas a maioria é mais fechada dentro daquele componente que ele se sente na obrigação de transferir e **não conseguir ver outras formas de trabalhar fora daquela estrutura com a qual ele já está habituado.** Não sei se não consegue ou se não quer. Porque dá trabalho.

A forma como os professores significam a integração pode ser melhor compreendida a partir de Ferretti, pois ele traz a história dos entendimentos de integração como articulação e como justaposição:

No entanto, a visão mais clara e precisa sobre os pressupostos filosóficos e políticos da integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica não parece ser de domínio de muitos educadores e, certamente, de muitos responsáveis por alunos que têm direito à escolaridade nesse nível. Uma das consequências imediatas disso é a do entendimento do termo *integração como sinônimo de articulação*. Este último se refere certamente a uma forma de relação entre o ensino médio e a educação profissional ou, dito de outra forma, entre conteúdos de formação geral e de formação específica. Trata-se, todavia, de uma *relação de justaposição* em que *ambos os tipos de conhecimento interagem, mas conservam suas especificidades*. Na educação profissional desenvolvida pelas escolas técnicas desde o seu surgimento e, mais especificamente, nas décadas de 1970 e 1980, foi esta a concepção que estruturou os currículos dos cursos nelas oferecidos. (2014, p. 62, grifos nossos)

Segundo o autor, a fundamentação apresentada para tal integração, na proposta do Ensino Médio Integrado, lhe conferiria uma profundidade maior do que a articulação outrora promovida pela rede federal. Seria uma integração pautada nos princípios da politecnia, que reivindica o domínio teórico-prático sobre como o saber está articulado ao processo produtivo. Sob essa orientação, Saviani atribui ao ensino médio o “papel fundamental” de “recuperar essa relação entre conhecimento e prática do trabalho” (2019a, p. 306).

Assim, apesar de a interdisciplinaridade, fundamento da integração, ser trabalhada no campo da educação como método e como técnica didática, ela constitui, em realidade, uma *necessidade* histórica, social e culturalmente engendrada e, ao mesmo tempo, um *problema* para o conhecimento (FRIGOTTO, 1995). Essa necessidade “Decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e o objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

O autor argumenta que a necessidade do trabalho interdisciplinar não advém de uma técnica ou raciocínio estabelecido abstratamente, mas da materialidade conferida pela forma histórica e socialmente organizada de produção dos seres sociais, sujeitos e objetos de conhecimento. Com vistas à superação da alienação.

A produção do conhecimento é ela mesma parte e expressão dessa luta [de classes]. É neste sentido que a teoria se constitui uma força material e a consciência crítica em elemento fundamental e imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão. (FRIGOTTO, 1995, p.36)

Pelas considerações do autor podemos compreender que a interdisciplinaridade busca, portanto, superar a fragmentação do real a partir da constituição da relação entre o todo e as partes. Para isso, convoca os saberes específicos a fim de compor a totalidade, necessária para superar a fragmentação do saber operacional e intelectual e promover a efetiva integração entre formação profissional e geral. A busca pela interdisciplinaridade é busca pela análise integrada de fatos, que tem por finalidade, como ressalta Frigotto, “encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas” (FRIGOTTO, 1995, p. 46).

Finalidade, essa, próxima daquela apontada por alguns professores como orientadora da prática que desenvolvem:

P6 - “[...] eu procuro botar os conteúdos conectados com o que você pode fazer de uso para isso. **Para que eles tenham uma formação um pouco mais crítica, que sejam capazes de atuar com bagagem, né?**”
P3 - “[...] ofertar para o aluno as diversas dimensões do conhecimento, para a gente atingir aquilo que a gente quer: que é **um aluno que saia comprometido com a realidade do mundo que ele vive.**”

Concordamos com Souza (2013), quando coloca a interdisciplinaridade como desafio aos docentes para superação da própria formação. Segundo ele, a interdisciplinaridade constitui um salto de qualidade, na medida em que, por essa prática, os professores se apropriam paulatinamente da produção do conhecimento em sua própria área.

Nesse sentido a formação disciplinar continuará sendo indispensável e, assim sendo, a inter-relação de conteúdos e práticas poderá se concretizar ou ganhar mais sentido a partir dos processos de formação continuada, os quais, por sua vez, alcançam cada vez mais importância para o desenvolvimento institucional escolar, para o trabalho docente. (SOUZA, 2013, p. 394)

Assim, a interdisciplinaridade implica superar a fragmentação epistemológica:

Ocorre que tal lógica dificulta desenvolver um programa de formação que se organize por outra perspectiva epistemológica. *A formação para a emancipação* requer uma *profunda interação teórico-prática*, uma *visão de totalidade*, uma *prática de interdisciplinaridade*, bem como a efetiva capacidade de *orientação/ interpretação dialética da realidade*. Adotar essa perspectiva é uma questão de *determinação política para a superação de paradigmas*, em primeiro lugar, mas também de *superação social*. Esta discussão, todavia, não faz parte da atual pauta ou agenda política educacional, epistemológica, filosófica, nem no âmbito nacional nem no internacional. Por isso, *impõe-se aos que defendem uma perspectiva omnilateral e emancipatória saber articular o que é formação geral com formação específica; o que é formação disciplinar com formação interdisciplinar* (SOUZA, 2013, p. 392-393, grifos nossos).

Pelas considerações do autor, verificamos a necessidade de formação, identificada pelos professores, como questão de primeira ordem para o desenvolvimento da docência

no ensino médio integrado ao ensino técnico. Entretanto, a instituição não tem atuado para promover esses espaços, como endossa a crítica do professor:

P6 – “[...] houve um aviso e a **formação continuada morreu e não houve mais nenhuma mobilização nesse sentido e isso me incomoda.**”

P6 - “E acho que essa **voz da pedagogia como uma forma para atuar melhor**, não com o aluno de inclusão, mas com todo aluno, porque nossos alunos são muito diversos. Porque que ao aluno deficiente é dado um olhar especial, não acredito que ele não tenha que ter, não, acho que ele tem que ter, mas os outros também tem que ter. E daí, acho que vem isso, **porque a formação acabou e não vem isso nas reuniões de coordenação [...] por que que este setor está sendo privilegiado e a formação professores não está?**”

Podemos entender essa “voz da pedagogia”, que o professor procura ouvir, como uma necessidade de fundamentação teórico-metodológica para estabelecer a integração teoria e prática. Essa reflexão está pautada na identificação de que alguns professores buscam orientar suas práticas conforme as finalidades da proposta do Ensino Médio Integrado, mas apontam outro processo para seu desenvolvimento. Um processo limitado à articulação de conteúdos a partir das disciplinas (arbitrariamente) e não a partir dos problemas complexos da realidade (necessidades).

P6 – “Tanto que quando chega no último ano, em que eles têm o tal projeto integrador, os projetos integradores, teoricamente, ele **deveria integrar todos os conhecimentos, mas ele fica, exclusivamente, na área técnica.** [...] E, aí, **as outras disciplinas dão aquela pincelada de contextualizar socialmente, mas não há um projeto integrador que permeie a formação do estudante.** Não sei se é bom eu estar falando isso não, mas...”

P6 – “**Olha, o integrado, para mim, essa é uma palavra não condiz com a estrutura que nós temos.** Nós tentamos fazer projetos interdisciplinares, multidisciplinares. O envolvimento é pequeno.”

Assim, procura-se estabelecer uma “formação um pouco mais crítica” e um “compromisso com a realidade em que vive”, sem clareza do caminho a percorrer para que este objetivo seja atingido de maneira profunda.

Com esses desafios colocados, cumpre observar que as visões fragmentárias simplificadoras estão presentes no cotidiano da instituição, onde as lutas históricas são retiradas de seu contexto e submetidas ao aval do mercado, conforme crítica feita pelo professor:

P3 – “Isso quando a gente não ouve aquelas coisas de sempre, de falar que é bobagem, né? Que não precisava ter no curso, né? Inclusive na discussão do currículo de referência, aí, quando se falou sobre questão de... questões raciais e participação da mulher e tal, **o pessoal falou na reunião que isso era bobagem, que isso não precisava ter no curso, porque a empresa não estava interessada nesse tipo de coisa na hora de contratar o profissional.** Aí eu falei, né? Você acha que é bobagem,

porque que aqui só tem homens, heteros e brancos e ninguém passa por esse tipo de problema.”

Integrar pautas antirracistas e feministas ao currículo não se trata apenas contemplar os temas em atividades. Na fala do professor abaixo, os conteúdos abordados são retirados de seu contexto histórico e social de luta pelo reconhecimento das opressões racistas e machistas.

P4 – “Não tinha espaço para fazer... Ah, vamos fazer um evento, o dia da mulher. Até hoje é uma briga, gente. **Vamos fazer o dia da mulher, aí trazem uma mulher *personal stylist*. Vamos fazer o Dia da Consciência Negra e trazem uma negra meritocrata.** Vamos fazer um evento sobre **mulheres da ciência, eles conseguem trazer uma única mulher engenheira que fala que é só questão de mérito e o gênero não faz diferença.** E eu fico: Como? **De onde eles conseguem essas pessoas? Então, ainda é difícil.** Mas a gente consegue. Tem coisas legais, mas tem que ir numa briga. Tem que cavar espaço.”

Chauí chama de ideologia da competência, a limitação do saber ao discurso do especialista, o discurso competente, como “aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem.” (2014, p. 7). Nessa lógica, quem fala sobre a mulher negra é uma mulher negra bem-sucedida, quem fala sobre a mulher engenheira é aquela meritocrata, ou seja, de forma descolada da luta que reivindicou tais espaços: dia da mulher na ciência e dia da consciência negra. As atividades relatadas afastam-se do debate político, que vai à raiz. É na origem de porque é importante para a sociedade que uma mulher negra fale a partir do preconceito que sofre, ou que uma mulher engenheira fale de todo o machismo que sofreu a partir da escolha e atuação da profissão, que essas lutas se pautaram. Mas as atividades “educativas” ocorreram com base na aparência do fenômeno: valorização da mulher, que seja negra ou engenheira, o importante é que seja bem sucedida e vista-se bem. A fala deixa claro o discurso ideológico empregado nas atividades, afinado com os interesses da classe dominante. Mas não sem disputa, como evidencia a crítica do professor.

Essa reflexão endossa a importância de o fundamento do Ensino Médio Integrado constituir-se no interior da instituição como uma alternativa. Uma das maneiras possíveis de fortalecer essa construção é estabelecer espaços de formação que conduzam a dialética entre teoria e prática, pois como evidencia a fala do professor, essas articulações não são facilmente estabelecidas.

P2 – “Eu não posso abordar um aluno do ensino técnico, que já está no mercado, já tem uma profissão, um aluno do noturno, por exemplo, da mesma forma que eu abordo um adolescente. **Então é totalmente**

diferente. Então algumas coisas não são aplicáveis, não são aplicáveis.
Muitas teorias não são aplicáveis.”

Quando ele diz que não são aplicáveis, mostra que não vê relação entre teoria pedagógica e prática docente. Retomamos, portanto, a importância dos fundamentos, do conteúdo e orientação do que se ensina, pois quem ensina, ensina algo a alguém.

Para que a *práxis docente seja competente*, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas “técnicas” para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, *pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade.* (RIOS, 2010, p. 96, grifos nossos)

Sensibilidade e criatividade, essas, que desenvolvemos a partir da profunda compreensão dos interesses colocados no estabelecimento de finalidades educativas. Sob pena de as próprias pautas de disputa, seja a concepção de Ensino Médio Integrado, seja as lutas antirracistas e feministas tornarem-se idealizadas.

[...] aquela dicotomia a que aludimos acima: *de um lado um ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios*, inteiramente contrários às prescrições desse ideal. A teoria pedagógica tradicional, que se prolonga com muita expressividade até hoje, pensa que essa *contradição entre ser e dever-ser é algo natural*, que não pode ser inteiramente eliminada. (TONET, 2006, p. 15-16)

Assim, mesmo que soluções venham “de cima”, para a implementação da integração entre formação geral e profissional, como sugere o professor, não serão, necessariamente, aproveitadas pelos docentes na instituição.

P6 – “Isso tem que vir de cima. Nós vimos que do chão de fábrica não funcionou. Nós tentamos, né? Alguns professores fizeram esse grupo e não funcionou.”

Portanto, para romper com uma prática pautada num ideal de integração e passar a estabelecer uma prática comprometida com a leitura de mundo dos educandos, afinada com os fundamentos teórico-metodológicos do Ensino Médio Integrado, não basta apenas escrever Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais, Projetos Político Pedagógicos e Projetos Pedagógicos de Curso orientados por uma teoria específica. É preciso que a teoria pretendida pelos documentos penetre organicamente nos espaços educacionais, isto é, constitua uma prática. A possibilidade de estabelecer essa dialética entre teoria e prática depende da promoção do debate pedagógico no interior da instituição, organizado a partir de formações de professores e de espaços coletivos democraticamente organizados, ou seja, compreendendo cada participante do processo ensino-aprendizagem como sujeito socio historicamente constituído na relação com sua atividade.

5.2.2 Núcleo 2 - “[...] **a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões. Com a pandemia vai piorar com certeza, sabe?**”:

As reflexões de professores sobre o trabalho que desenvolvem e suas condições no curso do ensino remoto

O segundo Núcleo de Significação envolve o processo analítico interpretativo desenvolvido a partir do terceiro objetivo específico da pesquisa: analisar como o *campus* do IFSP, dadas suas condições, lidou com a transposição emergencial do ensino presencial para o ensino remoto. Primeiramente, exporemos, brevemente, o processo de transição do ensino presencial para o remoto no *campus*, para, em seguida, apresentar os movimentos de significação.

Ressaltamos que nossas exposições acerca do processo não são detalhadas e aprofundadas, buscam, apenas, apresentar mediações constantes nas significações dos docentes sobre as quais nos debruçamos. A complexidade dos processos envolvidos no ensino remoto ofertado pelo IFSP, exige que pesquisas futuras os tomem como objeto específico de investigação. Neste trabalho, esperamos apresentar uma singela contribuição a partir das significações dos docentes.

O processo, que culminou no ensino remoto, iniciou com a interrupção do funcionamento presencial do IFSP e suspensão do calendário acadêmico no dia 16 de março de 2020, em virtude do isolamento social recomendado pelas autoridades para o combate à pandemia de COVID-19. O trabalho na instituição passou a ser realizado, abruptamente, por meios telepresenciais, deslocando os trabalhadores do local de trabalho para o interior de suas casas, no chamado *home office*. Esse movimento aconteceu a partir de uma tendência global de mudanças no mundo do trabalho, acelerada e aplicada de forma emergencial, em virtude da pandemia.

Muitas escolas ao redor do mundo passaram a oferecer a educação em formato remoto, como forma emergencialmente organizada de educação durante a pandemia. As atividades educativas ofertadas foram propostas e monitoradas por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Os mais diversos arranjos foram providenciados, entre eles, as aulas online. Essas aulas, organizadas por meio de plataformas de teleconferência, transpuseram a sala de aula presencial para a sala online. O acesso às aulas depende de equipamento e acesso à internet de boa qualidade, condições, que, como tratamos na introdução deste trabalho, são privilégio de poucos no país.

No IFSP, a partir da interrupção das aulas presenciais, iniciou-se um intenso debate acerca do retorno das atividades em formato remoto, pois isso não aconteceu logo em seguida, o *campus* pesquisado retomou as aulas, em formato remoto, apenas em agosto. Estava em questão as condições, tanto institucionais de ofertar o ensino remoto, quanto dos alunos em participar das aulas.

No IFSP há cursos de educação à distância (EAD) e uma Diretoria de Educação à Distância. Entretanto, não são todos os *campi* que desenvolvem cursos nessa modalidade. Reuniões de trabalho à distância, por sua vez, faziam parte do cotidiano dessa enorme instituição multicampi, mas costumavam ser realizadas, antes da pandemia, com recursos dos *campi*. Cada *campus* (e Reitoria) conta com equipamentos de videoconferência específicos, em geral um equipamento por *campus*, localizado em sala de reuniões. Por meio deles, representantes dos 37 *campi* do IFSP e da Reitoria podiam reunir-se remotamente a partir desses locais específicos. Para a mesma finalidade, utilizava-se, também, o recurso da conferênciaweb da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Por meio dele, os servidores podiam reunir-se por computador comum, que contasse com câmera, recursos de som e microfone. Nem sempre estes recursos estavam completos, mas, mesmo sem câmera ou microfone, era possível participar dessas reuniões e cursos de formação, que aconteciam com certa frequência.

Antes do fechamento do *campus*, as atividades eram cumpridas presencialmente, pois não havia cursos ou estrutura EAD instalada. Alguns professores, um número reduzido em relação ao número total de docentes, desenvolviam disciplinas de parte dos cursos superiores (presenciais) na modalidade à distância por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle. Cabe ressaltar que, além da implementação recente, o volume de disciplinas à distância previsto em PPC é mínimo em relação à carga horária cumprida presencialmente. Nos cursos de nível médio, entretanto, não havia aulas à distância. Alguns professores do *campus* utilizavam AVA, como o Schoology, e outros recursos de forma complementar, apenas para organizar entregas de trabalhos nas disciplinas e disponibilizar materiais aos estudantes. Portanto, a partir do trabalho desenvolvido na instituição, não havia, no corpo docente do ensino médio integrado ao ensino técnico do *campus*, uma experiência acumulada no desenvolvimento de EAD, salvo alguns desses professores que atuavam na engenharia.

No *campus* pesquisado, a transição do trabalho presencial para o remoto foi organizada emergencialmente, povoada de incertezas, pois não se sabia ao certo por quanto tempo o espaço físico da instituição ficaria fechado. O IFSP seguiu as

recomendações das autoridades sanitárias, que, à época, pouco sabiam sobre o comportamento da pandemia e as medidas mais eficazes para o combate ao vírus Sars-cov-2.

Naquele contexto, a reorganização das tarefas domésticas foi necessária, na medida em que intensificadas, a partir do incentivo à permanência das pessoas em casa e do medo do contágio, que crescia com as notícias de adoecimento e morte de pessoas conhecidas. Muitas pessoas não puderam fazer isolamento social ou parte de seus entes queridos não puderam. Essas questões constituíam formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Os professores apresentaram o período de suspensão das aulas da seguinte maneira:

P6 – “[...] **foi terrível**, porque houve a suspensão das aulas, [...] então de 16 de março a 8 agosto a suspensão de aulas, mas, ao mesmo tempo, foi pedido, [...] ao integrado, foi pedido que nós mantivéssemos os nossos horários em que tínhamos aulas com as turmas, abrindo salas e plataformas virtuais para um acolhimento de estudantes. Nós não tínhamos, muitos de nós, né? **Alguns já tinham experiência com essas plataformas, eu, particularmente, não tinha experiência alguma, foi na raça mesmo.**”

P3 – “Então, antes, **nós não perdemos o contato com os alunos [...]** **Orientando, né?** Falando sobre os conhecimentos, mas nada obrigatório. **Foi um contato mesmo, foi para o aluno não desanimar, para ele não evadir.**”

P4 – “Bom, no começo que a gente ficou aquele tempo fazendo atendimento só com os alunos, foi muito cansativo, muito desgastante, porque a gente ia lá e entrava pouco aluno e **tinha que ficar batendo papo só com o aluno. Naqueles atendimentos que ainda não valia conteúdo.**”

Nessas falas, os professores apresentam o período a partir de suas convicções e inseguranças, por meio das quais evidenciamos três aspectos importantes do início do processo de acompanhamento dos estudantes por meio de TIC. O primeiro aspecto está relacionado ao imprevisto de atividades que aconteceram após a suspensão do calendário, a partir da orientação da instituição para que não fosse interrompido o contato dos professores com suas turmas. Assim, repentinamente, os docentes passaram a utilizar e a depender da tecnologia para acessar seus alunos por meio de plataformas virtuais.

O segundo refere-se ao direcionamento da orientação institucional, que escolheu a palavra “acolhimento” para denominar as atividades realizadas entre docentes e estudantes, com o objetivo de manter o contato com os alunos e evitar a evasão. Os professores realizaram as mais diversas atividades, pois estava estabelecido que essas reuniões com os alunos não poderiam ser contabilizadas como aulas para integralização da carga horária do curso. Isto se deu por conta de que parte considerável dos estudantes

do *campus* não dispunha de acesso à internet ou equipamento em casa. Grande parte dispunha apenas de equipamentos compartilhados.

O terceiro aspecto envolve o desgaste e desconforto dos professores em, naquele período, criar atividades que não fossem suas aulas. Ainda que essa orientação tenha ocorrido em um momento difícil para a humanidade, que exigia sensibilidade de todas e todos, foi uma alternativa adotada frente às condições: grande parte dos estudantes do IFSP é pobre e não dispunha de condições para acessar as aulas remotas de imediato. Movimento contrário da agilidade observada nas redes particulares de ensino em propor atividades remotas.

Assim, tratava-se de uma medida para não excluir os estudantes sem equipamentos e/ou acesso à internet das aulas remotas. Entretanto, a palavra “acolhimento” levanta suspeita, uma vez que Libâneo (2012) apresentou “a escola do acolhimento social” como aquela destinada à educação de pobres, no dualismo perverso que estabelece a “escola do conhecimento” para os ricos. Nos perguntamos, qual seria a finalidade educativa observada por essa orientação? Quando a professora diz “não valia conteúdo”, pensamos que, talvez, o desconforto venha daí, do entendimento de “não poder” atuar conforme a missão educativa da instituição naquele momento.

P3 – “O que gerou, também, muita ansiedade na gente. Porque, né? Naquele primeiro momento, muitos alunos vinham com problemas pessoais, [...] **problemas, realmente, psicológicos, outros psiquiátricos.** Relatavam mesmo, enfim. **E aí ficou muito difícil mesmo esse começo.**”

A partir do entendimento de que as aulas estavam suspensas, não se podia dar aulas. Podiam “falar sobre o conteúdo” ou ofertar uma atividade que “não valia conteúdo”, como os professores relatam.

Então o que sobra para a escola? Aparentemente, a instituição passou a adentrar em um terreno nebuloso, da superficialidade das informações, quando a missão da escola é, justamente, aprofundá-las.

Esses acontecimentos ocorrem em meio a um turbilhão de notícias ruins sobre o contágio, adoecimento e morte de pessoas, acompanhadas do crescimento de posturas negacionistas no governo federal, encampadas pelo presidente da república que se recusava a tomar medidas contundentes contra a COVID-19, referindo-se a ela como “gripezinha”. Convivia-se com ameaças e a concretização de perdas de emprego, avolumando-se as informações sobre famílias sem condições de prover o próprio sustento. Naquele momento, estava difícil “produzir”.

P4 – “**Foi um terror, né?** Muito difícil. Além do contexto geral, que não faz com que a gente consiga se concentrar, com que a gente esteja bem para fazer nada, né?”

P6 – “Você sabe que eu estou... **eu cheguei a pensar em ver minha aposentadoria** [ri]. Porque eu fiquei muito exaurida, porque, é claro que, assim como eu tive uma sobrecarga e tive problemas familiares que exigiram de mim, os outros também tiveram.”

Para além do contexto geral e da manutenção dos encontros com os estudantes, houve um grande volume de reuniões para avaliar, semana a semana, as condições institucionais e locais, projetar cenários e estabelecer condições de retorno às aulas. Os professores ressaltam que havia muito mais incertezas do que afirmações e o processo de discussões na Reitoria foi longo.

P2 – “Por ser uma instituição pública, **precisar de muitas instâncias para decisão, foi muito demorado**. É muito demorado. Tudo é muito demorado. O instituto não tinha essa plataforma. **Ainda não tem uma estrutura completa EAD. Não se previu isso.**”

P4 – “Foi, lá, mil reuniões. Aquele comitê que fizeram, tanto do instituto, quanto do nosso campus, para pensar como que a gente iria voltar, tanto que a gente demorou bastante para voltar, voltamos só em agosto. Mas **foi na base do caos, vai ter que voltar, vai ter que voltar, como que vai ser?**”

Houve, também, nesse período, o incentivo aos professores para a realização de cursos sobre as plataformas de ensino online e recursos da educação à distância. Entretanto, o “incentivo” foi criticado, pois não envolvia um esforço coordenado da instituição para oferecer formação, ou mesmo, direcionar a procura. Naquele momento, cada professor utilizava a plataforma com a qual estava mais familiarizado. O AVA Moodle foi definido como aquele a ser utilizado pela instituição apenas em junho, mais de três meses após a suspensão das aulas, pela Portaria n. 2337/2020 (IFSP, 2020c). Assim, a iniciativa de busca por formação levava cada docente a caminhos muito distintos.

P6 – “**Cada um procure se formar e, alguns**, por ter mais disponibilidade, ou por ter mais intimidade, ou já conhecerem o Moodle, **foram se familiarizando, foram fazendo.**”

Esse período evidenciou uma dificuldade importante, a de coordenar os cursos, na medida em que alguns professores evocam a “autonomia docente” para contraporem-se às mais diversas tentativas de estabelecer uma organização e de coordenar ações nos cursos.

P4 – “De novo, a gente ficou sem direção, né? Em muitos momentos, **a minha sensação era: nós estamos num barco sem rumo no meio de uma tempestade**. Já há muito tempo eu tenho essa sensação de que a gente não tinha coordenação [...] E, aí, quando começou a pandemia a coisa ficou muito pior.”

P5 - “[...] cada professor falava: Ah, eu quero meu encontro com a turma segunda-feira sete horas da manhã. Eu quero o meu quarta, às oito horas da noite. Eu quero o meu... e aí ficou tudo espalhado. E aí, **as coordenações têm feito esse esforço, têm encontrado**, acho que, **bastante resistência** nisso para conseguir colocar alguma coisa.”

P6 – “Alguns tem uma resistência muito grande, inclusive a algumas orientações pedagógicas, independente de... [...] eu não vou mexer no conteúdo de ninguém. **Eu já percebi que essas caixinhas são sagradas.**”

No Núcleo de Significações anterior, discutimos a perspectiva de efetivação da integração e trouxemos essa fala para o debate:

P6 – “Mas o que **eu ouço é que o professor é soberano**. E o que **eu digo é que a gente atua em um curso, não em disciplinas isoladas**. Se não são disciplinas isoladas e é um curso, a orientação pedagógica deve permear todas as disciplinas, nós temos que estar afinados na nossa forma de atuar e não há aceitação para tal. **Então, esse integrado, eu acredito que falta um longo caminho para que ele, realmente, seja um curso integrado.**”

Retomamos nossa discussão a partir dela, pois nos ajuda a entender que a orientação pedagógica, já distante das coordenações de curso em tempos presenciais, está em evidência nas falas dos docentes.

P6 – “Eu acho que **ficou mais desintegrado remotamente, ficou, realmente, cada um no seu quadrado** com algumas orientações gerais de reduzir conteúdo, trabalhar com conhecimentos essenciais, buscar não sobrecarregar os alunos.”

O que não era integrado, não ficou apenas desintegrado, mas passou a ser pulverizado. Assim, faz-se importante esclarecer o lugar da orientação pedagógica nos *campi* do IFSP.

Para candidatar-se ao cargo de coordenador de curso, cargo de chefia de professores, basta ser professor efetivo do quadro de professores da área, não é necessária a formação pedagógica. Os cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico não têm uma coordenação específica. A coordenação compete à área. Por exemplo, se o curso é integrado ao técnico em administração, o coordenador coordena tanto o curso integrado, quanto o concomitante/subsequente em administração.

Considerando que os pedagogos do *campus* estão lotados em setor que apenas *assessora* o processo educativo, não estão em posição de chefia, a orientação pedagógica transforma-se em “sugestão” pedagógica, pois depende de aceitação, ou negativa, por parte da chefia e corpo docente, acostumados com suas “caixinhas sagradas”, conforme o relato. Outro local passível de constituição de orientações pedagógicas são as equipes de formação continuada de professores. Essas equipes não atuam organicamente no cotidiano da instituição, elas organizam atividades de formação a partir da identificação

de necessidades ou demandas das chefias e corpo docente. São constituídas por servidores do *campus*, cuja Resolução que a regulamenta, n. 138/2015, prevê formação em nível superior “preferencialmente na área de humanas e/ou pedagógica” (IFSP, 2015, n.p.). Assim, o *campus*, para ter formações continuadas de professores, depende da voluntariedade de pessoas para nela atuar e dela participar, pois, tanto na equipe, quanto nas atividades, a participação não é obrigatória.

Essa *pulverização* pedagógica não combina com uma instituição que se propõe a desenvolver o ensino *integrado*. Apoiados na ideia de crise, desenvolvida por Nogueira (2001), como uma situação-limite em que se encontra prejudicado todo o sistema de vínculos, mas que, por outro lado, favorece a possibilidade de construção do “novo”, ousamos dizer que acontece uma crise no IFSP, aprofundada pela condição do ensino remoto. Aparentemente, ela é pedagógica, mas, em verdade, esconde o embate político colocado acerca da direção, da orientação da educação ofertada aos jovens.

Podemos iniciar deste modo um discurso sobre a política porque nosso mundo anda tão vazio de valores éticos, referências e utopias que parece estar ruindo o terreno próprio da política. Há tanta técnica, tanta ênfase na produtividade e na decisão rápida, pragmática, racional, que o ritmo lento e a natureza mais sanguínea da política se mostram como ineficácia, desperdício, insensatez. (NOGUEIRA, 2001, p. 15)

O lugar do pedagógico no IFSP, aliado ao contexto de crise dos sistemas de referências, em que ganha lugar a técnica e o pragmatismo em nome da produtividade, somado a um grande contingente de professores sem formação específica para a docência, ou com formações em cursos aligeirados, compõem um cenário que não favorece a articulação entre teoria e prática nas decisões sobre o processo educativo desenvolvido na instituição. Pelo contrário, tende a tornar rasas as compreensões pedagógicas.

Isso contribui para que não sejam consideradas as repercussões das decisões tomadas no interior da escola sobre a educação ofertada. Ressaltamos a importância de ofertar formação específica sobre AVA e recursos tecnológicos para o conjunto de professores da instituição, ao invés de recomendar para que procurem individualmente e cada um faça a sua formação. O resultado de como se encaminha o processo, certamente, é diferente.

PS – “É, mas eu achei que eu estava preparado. Nesses três meses, eu peguei, fiz lá, **fiz um curso de ABS, tentei fazer o curso de Moodle**, só que o curso tinha que fechar turma. [...] **Mas eu achei que eu estava preparado, mas eu descobri que não.**”

Nessa linha podemos interpretar os distintos posicionamentos sobre a formação ofertada pela instituição para o ensino remoto. Muitos professores buscaram cursos de

formação em softwares, plataformas ou sobre confecção de vídeo-aulas. Mas, entre alguns docentes, havia a expectativa de que a instituição fornecesse essas formações direcionadas a o que a instituição elegeria como caminho institucional. Envolveu, também, a expectativa com relação a qual seria a formação necessária para desenvolver o trabalho docente no ensino remoto.

Houve, portanto, a orientação para que os professores fizessem cursos, mas em data próxima à implementação do ensino remoto, alguns professores pressionaram para que a instituição ofertasse cursos.

P6 – “[...] **eu lembro que eu pedi pelo amor de Deus**, que eu não sou esse às da computação, eu me viro bem, também não sou uma ignorante total, mas **eu preciso de formação.**”

E o resultado dos cursos ofertados no *campus* foi avaliado pelos docentes:

P3 – “Bom, **nós já chamamos de ensino remoto e não ensino à distância porque nós não fomos preparados.** Nós, docentes, tivemos nenhum curso, nenhuma preparação para estar atuando. A gente teve, assim, uma horinha ali de como funciona a plataforma Moodle e só. Nós não somos professores formados em educação à distância.”

P1 - “**Eu acho que o ensino remoto está difícil para todo mundo.** [...] Eu acho que em termos operacionais, assim, eu acho que [*campus* pesquisado] **se virou bem.** Eu acho que...Quer dizer, cai, estava fora do ar ontem, mas são coisas que acontecem. **Acho que tentaram fazer as formações sobre as ferramentas, né?**”

P6 – “E o que ao aconteceu, numa das formações, com [nome do professor] que tinha uma desenvoltura maior, é que alguns professores que já tinham mais familiaridade monopolizaram, porque eles já tinham perguntas adiante. Então **quem estava precisando do bê a bá, só foi aprender na marra. A formação foi, realmente, deficiente,** e, aí, alguns foram fazer esses cursos, que são oferecidos online.”

P3 – “**Estou, ali, tateando um ensino remoto com muitas dificuldades,** porque o IF não promoveu uma formação plena de professores para isso. O IFSP, tá?”

Corroborando com a crítica dos docentes e pedido de que a formação fosse ofertada pela instituição, Kuenzer (2011) afirma o impacto reduzido da qualificação individual na qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Além das atividades de formação desenvolvidas no *campus*, houve a oferta de cursos de outros *campi* do IFSP, como o do *campus* São Paulo, divulgado pela Reitoria, e de outras instituições da Rede Federal de EPT, dos quais alguns professores participaram.

P5 – “[...] assim, **o que foi oferecido para o Instituto** [...] foi aquelas trilhas formativas lá, da diretoria de EAD, que é **um negócio totalmente confuso,** porque tem lá, ah, coordenação de curso à distância, produzir videoaula. Tem várias coisas, que, tá, qual o seu objetivo? Pô, eu sou professor, estou precisando produzir videoaula, eu não tenho que cair no caminho que vai me levar para ... sobre coordenação de curso, entendeu? Então, o que foi oferecido pelo instituto foi... Nossa! [fez movimento negativo com a cabeça]”

P4 – “Então, a parte operacional já foi muito difícil. A Reitoria, por fim, deu um curso de Moodle, ofereceu ele como extensão e foi ótimo. Eu fiz e foi incrível. [...] eu achei que ele ia ser só operacional, mas o pessoal que propôs ele, eles **tiveram a preocupação de também falar da questão pedagógica, né? Da transposição do ensino presencial para o remoto.**”

É importante ressaltar que algumas dessas formações ainda estavam em curso quando os professores passaram a ofertar o ensino remoto, que, no *campus*, começou em 03 de agosto de 2020. Assim, professores começaram a desenvolver o ensino remoto ainda aprendendo as funcionalidades das plataformas, acumulando horas de estudo com preparação de aulas e demais atividades.

P6 – “Mas para mim foi muito pior, porque **em termos de trabalho triplicou, porque eu tive que preparar tudo o que eu já tinha. Muita coisa está dentro da minha cabeça, né?**”

P6 – “Porque, **ao mesmo tempo, eu tive que passar a preparar as minhas aulas com outro formato, com outra linguagem, enxugar conteúdo**, que foi outra coisa que nós tivemos muita dificuldade que os professores fizessem. Alguns acham que tem que ter aquele mesmo pacote. Foi algo bem difícil.”

P4 – “Eu, realmente, **cheguei muito perto de um *Burnout***. Eu tive que voltar para o tratamento psiquiátrico [...]”

P2 – “**Essa abertura que tem o docente na federal, por outro lado também exige...** agora para o professor, eu não tenho nada... **tenho que preparar tudo**, tenho que adequar tudo à realidade de cada aluno, às vezes. Um aluno só tem celular para ver. O outro aluno tem um laptop. O outro aluno divide com o vizinho o computador.”

Essa enorme carga de trabalho para retomar o ensino e organizá-lo por meio remoto envolveu a decisão do *campus* em concentrar as atividades em momentos assíncronos. Assim, a partir da decisão de retomar o ensino, os professores precisaram, em pouco tempo, selecionar e produzir um grande volume de conteúdo, pois não se tratava mais de material de apoio, mas de material de aprendizagem. Além disso, a disposição dos materiais, envolvia conhecimento acerca do AVA, ainda pouco familiar a muitos dos professores.

Essa decisão observou a dificuldade de acesso ao ensino remoto por meio de internet. Neste cenário, muitos dos estudantes não dispunham de acesso à internet e compartilhavam dispositivos com outras pessoas da família.

P3 – “**Porque às vezes não são só eles que usam o computador na família**, eles têm irmãos, pais, mãe, pai e mãe, que estão trabalhando remotamente e precisam usar.”

Para a transmissão de aulas online, ao-vivo, a exigência da conexão de internet é grande e impõe a utilização do equipamento em horário previsto para a aula. Optou-se, portanto, por enviar instruções, materiais e atividades pelo AVA Moodle, que poderiam ser realizadas em momento oportuno pelo estudante. Adicionalmente, foi mantido o

horário de atendimento ao aluno, uma hora por semana por disciplina, para sanar dúvidas e fornecer orientações aos estudantes. Esses horários não contabilizavam presença obrigatória. Nas falas abaixo os professores avaliam as estratégias utilizadas:

P4 – “**Então voltamos, primeiro, já sabíamos que não poderíamos dar aula obrigatória, porque os alunos não tinham equipamento.** Então a gente não podia obrigar o atendimento síncrono. O que é bom para os alunos, mas, ao mesmo tempo é ruim, porque **a gente perde total o contato com eles, porque a maioria não participa** [do atendimento síncrono].”

P6 – “Mas a presença nos momentos síncronos, que o momento síncrono passou a ser um momento de orientação para as atividades, de tirar dúvidas, de aprofundamento de algum assunto. **Esses momentos ficaram muito esvaziados, muito esvaziados mesmo.** A turma do primeiro ano, que era a mais assídua, as disciplinas que tinham mais alunos tinha 20 alunos. Então 50%, só.”

P3 – “Não deu certo. Sobrecarregou os alunos. Aí que eles não participavam mesmo dos síncronos, porque **como eles vão estar nos síncronos se eles tinham um monte de atividades para entregar de 17 disciplinas?** Para o segundo semestre, que a gente começou em outubro, a gente se reorganizou e dividiu isso por módulos. [...] Então, eles têm no mês, para fazer, metade das disciplinas. Que o nosso caso, que **são adolescentes** de 14, 15, 16 e 17 anos, **ajudou muito eles nessa organização.**”

Ressaltamos a questão da sobrecarga de atividades, pois esta é uma questão enfrentada, também, no ensino presencial. Com as dificuldades apontadas em coordenar o trabalho educativo na instituição, endossamos os questionamentos do professor acerca da efetividade de tais ações, não apenas por tratar-se de adolescentes e, possivelmente, dependerem de uma estrutura melhor delineada para a aprendizagem, mas pelo volume de atividades ser, de fato, insustentável. As dezessete disciplinas cursadas simultaneamente não são parâmetro de curso viável nem para o ensino superior.

Decidiram, portanto, na reavaliação do processo, reduzir as atividades e atendimentos, reorganizando o contato semanal com os estudantes, mas nem assim a frequência aumentou como desejavam:

P6 – “[...] porque, aí, quando houve essa redução, eles passaram a ter só duas horas de atendimento síncrono por dia, só no período da tarde, porque muitos alegaram que no período da manhã tinham atividades domésticas, passaram a ter atividades domésticas, né? Então passou a ser o período da tarde com a sexta-feira livre. **Então, era bem razoável que eles comparecessem [...]**”.

Entramos, portanto, na questão que permeia muitas falas dos professores: por que os alunos não comparecem às atividades? Não pretendemos responder essa questão, pois sozinha, constituiria uma proposta de pesquisa bastante complexa. Entretanto podemos contribuir com esse debate, evidenciando os movimentos de significações dos professores do ensino médio integrado ao ensino técnico frente a essa realidade.

Para esse debate, são importantes duas considerações, a princípio, observando as condições disponíveis para a participação dos estudantes: as condições de acesso ao ensino remoto, ofertadas pela instituição, e as condições de cursar o Integrado fora do espaço escolar.

Com relação às condições de acesso, ofertadas pelo IFSP, destacamos que, desde a suspensão das atividades, a instituição passou a mobilizar recursos para ofertar equipamentos e acesso à internet aos estudantes a partir de suas casas. Essas condições são reconhecidas pelos professores:

P1 – “A gente tem uma situação, né, privilegiada, no sentido da formação dos professores, da estrutura da nossa escola pública, que por mais que precise de muita coisa, comparada às escolas estaduais não tem nem o que se falar. E eu acho que a gente precisa aproveitar melhor isso [...]”

P4 – “O que ele gerou, que eu acho que a gente está à frente das instituições públicas, municipais e estaduais, são os auxílios. Então, os nossos alunos tiveram auxílio de acessibilidade à internet e de compra de equipamentos. Isso ajudou muito. Isso fez com que nós conseguíssemos manter aí, com muita dificuldade ainda, né? Os nossos alunos estudando.”

Inicialmente, houve um edital de doação de equipamentos à instituição para entrega aos estudantes. Adicionalmente mobilizou-se recursos do Programa Auxílio Permanência (PAP) para a compra de equipamentos e pagamento do auxílio internet a estudantes, destinado àqueles cuja família tem renda de até meio salário-mínimo *per capita*. Não foram atendidos, de imediato, a todos os alunos em necessidade. Esses alunos foram sendo atendidos na medida da disponibilização de recursos financeiros do *campus* e da Reitoria, conforme lista gerada pela submissão de inscrições ao edital. Ressaltamos, pela experiência acumulada no trabalho com o referido programa, o PAP, que estudantes em situação de maior vulnerabilidade social costumam apresentar mais dificuldade, em relação aos demais, para realizar as inscrições e apresentar corretamente os documentos. Quanto mais tempo demoram para entregar a documentação, mais demoram a usufruir dos auxílios.

Em setembro, após um mês de aula remota, foi lançado o edital do Programa Alunos Conectados (IFSP, 2020d) da RNP em parceria com o MEC para a distribuição de chips de internet para estudantes de baixa renda (renda familiar bruta mensal de até meio salário-mínimo *per capita*). São chips de telefonia celular com franquia entre 5 e 20GB por mês, apenas para dados. Os primeiros contemplados foram divulgados em 22 de setembro, mais de um mês após o início das aulas remotas e a entrega dos chips foi realizada ao longo dos meses seguintes.

Nesse cenário, não havia garantia de que todos os estudantes dispusessem dos equipamentos e acesso à internet, necessários ao início das aulas. Nos perguntamos se esse processo estava claro entre os professores naquele momento.

P5 – “[...] **acho que não tem sido acesso não.** Porque tem aluno do integrado, que, por exemplo: Ah, professor, mas eu estava sem computador. E, aí, a gente vai e descobre que a pessoa não pediu o auxílio conectividade para ajudar a comprar computador, celular e essas coisas. Ah, posso entregar depois? Eu estava sem computador. Aí você olha assim, mas você não pediu no edital? O edital vai abrir de novo. Aí a pessoa não pede, de novo. Chega no terceiro bimestre e a pessoa fala assim... [balança a cabeça em negativo]. **Na prática, eu tenho ali 10/11 alunos dos 40 ali, que estão acompanhando minha disciplina, nas duas, do primeiro e do terceiro ano, 25/30%.**”

P1 – “Acho que [o *campus* pesquisado] **deu sim a estrutura necessária.** Fez, né, aqueles **editais para computador, celular, chip,** essas coisas para os alunos, **mas não é só isso,** né? São outros fatores que envolve... A gente tem que entender que os nossos alunos estão dentro de casas, muitas vezes, apertadas. As vezes com pais desempregados, tendo que cuidar de irmão mais novo porque não tem creche... **entender que a realidade deles não é fácil, né?**”

Mesmo considerando as condições ofertadas pela instituição, os professores consideram a complexidade das “novas” condições para cursar o Integrado fora do espaço escolar. Notem que não circunscrevemos as condições de cursar aos estudantes, nós poderíamos apresentar como “condições que os estudantes dispõem para cursar”. Entretanto, não o fizemos, pois nosso entendimento acerca do que engendra tais condições não começa nem termina no indivíduo, no estudante, assim como não começa nem termina em sua família ou na presença ou ausência de espaço escolar. Estas condições estão colocadas na totalidade social.

A ausência do espaço escolar, além de exigir todas as condições que, naquele momento da pandemia faziam sentido, traz um fenômeno interessante. Uma visibilidade, por parte do corpo docente, das questões sociais que permeiam a educação. Apesar de “serem os processos educativos constituídos na e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes dessas relações” (FRIGOTTO, 1995, p. 25) isso nem sempre está presente em falas de professores.

Como destacado por alguns docentes, as condições da escola destoam de outras escolas públicas da rede estadual e municipal. Com uma boa estrutura escolar, como observam os professores, a instituição garante condições que não estão garantidas fora dela. Nos questionamos se essa estrutura não promoveria uma ilusão de uniformidade, de igualdade de condições para estudar.

Os professores descrevem uma estrutura, melhorada em função da pandemia, embora algumas questões de internet ainda sejam insuficientes:

P2 – “[...] a estrutura presencial que temos no *campus*, assim, questão de maquinário, de laboratório e de equipamentos. Ela é satisfatória e é muitas vezes maior ou melhor equipada que universidades ou instituições privadas. Tem instituições privadas que não têm nem um quarto do maquinário que temos.”

P2 – “Foi um salto porque foi necessário. Desenvolveu-se plataformas, desenvolveu-se... melhorou a internet. Pessoas que não tinham computador em casa passaram a ter, então acho que se adiantou esse processo. **Infelizmente por conta da pandemia.**”

P3 – “[...] eu tinha um laboratório com 20 máquinas, tinha 4 sem funcionar? Eu conseguia colocar algumas duplas e coisa e tal. Piorava a qualidade da aula? Sem dúvida! **Mas eu conseguia ter alguma atividade. Agora não, a gente ficou dois dias sem Moodle** essa semana. E isso é um problema crônico do Instituto, entendeu?”

No entanto, conforme discutíamos, estudar fora da escola é muito mais complexo do que ofertar equipamento e fornecer conexão de internet, como observam os professores. Daqui em diante apresentaremos algumas hipóteses dos educadores acerca do que envolve essa complexidade:

Educar adolescentes envolve “interação”:

P4 - “Então, assim, de **uma instituição ofertar auxílios para ajudar no material é uma coisa, da gente saber se isso está surtindo efeito?** Eu nunca vou achar, eu, [nome do participante], nunca vou achar que adolescentes tenham que cursar o ensino médio à distância. Não. Eu acho que nada substitui a interação social.”

Poderíamos completar com a afirmação “uma interação da qual sentimos falta”, pois nos fornece pistas sobre como caminhar:

P2 – “[...] **não pode deixar de lado o contato com o professor-aluno.** Isso é extremamente importante. **Eu sinto muita falta, de olhar no olho do aluno e sentir se ele está entendendo ou não.** Dá para saber, dá para sentir. Você sente no olhar do aluno. Então isso para mim faz falta, faz muita falta.”

Uma “interação” que se mostra prejudicada na fala dos professores, que se esforçam em acompanhar aos estudantes, mas muitos deles não se fazem presente. Os professores enumeram as informações das quais dispõem para entender por que eles não aparecem ou não apresentam bom desempenho:

P5 – “**Agora, eu não posso fazer da exceção à regra. Tenho casos pontuais de tudo:** do aluno que não consegue se concentrar em casa, do aluno que não tem espaço adequado em casa, do aluno que, pelas redes sociais, a gente vê que o aluno está trabalhando, vendendo doce, vendendo Avon, vendendo Natura e outras coisas, tem aluno que está casando... Então, tem de tudo, assim. Acho até complicado dar uma coisa assim, porque eu não sei e **qualquer coisa que eu te der vai estar enviesada, entendeu?**”

P6 – “E não houve uma organização... um levantamento, assim, turma x ... houve, assim, quantos têm equipamentos e quantos não têm, mas

não houve o cuidado de deixar o professor saber... não é saber a situação, eu até não gosto de saber muito da vida pessoal, porque você se envolve emocionalmente e nem sempre isso é muito saudável. Mas de saber, assim, fulana não está comparecendo porque precisou trabalhar, fulano está...”

P3 – “Então, assim, foram ofertadas condições financeiras para comprar um material, mas que nada substitui ... como que eu vou saber como é a casa desse aluno? Então, assim, **são coisas que não tem como a gente controlar e não tem como a gente saber. Vai muito além.**”

E apresentam pistas com relação a o que acontece no ensino ofertado para que os estudantes afirmem não aprender no ensino remoto:

P4 – “Então, **eu acho que eles estão cansados.** Eles estão cansados de ficar muito tempo em tela. **Eles acham que não estão aprendendo nada.** Eles acham que não é importante o encontro síncrono. E isso é que dificulta bastante a participação, né?”

Diante disso os professores avaliam:

P3 – “Ficou comprometido? Ficou, mas os alunos conseguiram aprender.”

P3 – “Teve como eu me adequar. Eu me adequar para que houvesse aprendizagens, né? [...] para dar mais significado para aquele problema, para aquele diálogo, para aquele conhecimento, ficou em falta. Não dá para substituir. Deu para a gente adaptar ao momento que a gente vive.”

P6 – “**Há possibilidade de aproveitamento,** acho que o que estou querendo dizer é isso, mas como não foi estruturado nem para os professores nem para os alunos, eu acho que o aproveitamento não foi bom. **Porque não houve um planejamento adequado, uma discussão com os alunos, de como seria,** do que eles poderiam fazer. Ficou muito solto, ficou o que eu condeno, que é **disciplinas isoladas em vez de ser um curso com uma orientação.**”

Mesmo observando todas essas questões que envolvem a participação dos estudantes, os professores ressentem-se em trabalhar exaustivamente e ouvirem dos estudantes que não estão aprendendo:

P4 – “Mas, ainda, é muito difícil, porque os alunos ficam “**eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela**”, “**eu não estou aprendendo nada, estou só cumprindo tabela**” e eu não estou só cumprindo tabela. Eu sei que muitos professores estão. A gente não está...”

Ainda que com ressalvas, os professores afirmam a aprendizagem, ou a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes. Mas aprendizagem de que estamos falando? A aprendizagem de que falam os professores é a mesma de que falam os alunos?

Tal situação do ensino remoto é passível de analogia com as pesquisas apresentadas por Libâneo (2001) com programas educativos em televisão, que mostram sua fragmentação, apresentando uma “cultura em mosaico”. O autor, defendendo a escola como espaço de síntese, atribui a ela o papel de promoção de condições afetivo-cognitivas

para a reordenar e reestruturar essa cultura, que possibilitem incluir os significados da ciência e da cultura pela mediação docente.

Com a ajuda de Libâneo questionamos: não estaríamos ao invés de construir saberes, transmitindo informações?

Convém destacar também que a escola é ainda a *chance de acesso ao mundo do conhecimento*, para *fazer frente ao mundo da informação*. Informação e conhecimento são termos que andam juntos, mas não se equivalem. O avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar. Entretanto, *a informação é um caminho de acesso ao conhecimento*, é um instrumento de aquisição de conhecimento, *mas, por si só, não propicia o saber. Ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada, e isso é tarefa do trabalho com o conhecimento*. É a apropriação do conhecimento, dos conceitos, das categorias que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política. (LIBÂNEO, 2001, p. 20-21)

Não estaríamos abandonando, precisamente, esse trabalho com a informação, que ajuda a alcançar o maior potencial explicativo e maior aprofundamento da leitura do mundo? Justamente o processo pelo qual os estudantes acessam os conteúdos da cultura, pelos quais defendemos o ensino integrado e a educação escolar?

Se consideramos, como Paro, que o objeto da ação educativa:

[...] não se restringe ao conhecimento. Se ela tem por fim a formação de personalidades humano-históricas, seu objetivo é a *cultura* em sua integralidade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente. (2015, p. 70, grifo do autor).

Temos, portanto, um objetivo para a ação educativa muito mais amplo e complexo, pois envolve os produtos e os rumos históricos da humanidade em sua totalidade. Neste raciocínio, ampliamos nossa visão acerca dos conteúdos e estes superam a condição de conhecimentos específicos para constituírem-se em mediações que engendram e explicam a totalidade social, em conformidade com o conceito de interdisciplinaridade discutido. Ampliamos, assim, nossa visão acerca da ação educativa e encontramos pistas acerca da queixa dos estudantes com relação à própria aprendizagem.


[...] o educador propicia condições (ensino) para que o educando se aproprie (aprendizado) da cultura. Não há algo *transferido* de um lugar para outro ou da posse de uma pessoa à de outra. Ao apropriar-se do conhecimento (ou de qualquer outro elemento cultural), o educando entra na “posse” deste (que passa a compor sua personalidade viva), sem que este deixe de continuar presente também na personalidade do educador. É assim que se dá, ou que se “constrói” a cognição, efetivando-se a tarefa educativa (PARO, 2015, p. 70, grifo do autor).

Não estamos dizendo que a concepção de educação dos professores entrevistados seja embasada no senso comum, na transmissão de conhecimento. Alguns desses professores apresentaram concepções mais profundas do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o excerto acima nos auxilia a compreender a reclamação de não aprendizagem dos estudantes. Expandindo a fala de “não aprendo nada”, a partir desses fundamentos, poderíamos sugerir a seguinte reflexão, desdobrando a queixa dos estudantes: “faço as tarefas no Moodle, mas elas não produzem mudança em mim, não me colocam em condição distinta daquela em que me encontrava, por isso digo que não aprendo nada”.

Assim, questionamos se não estaria havendo uma confusão acerca dos fins e dos meios da educação. Como se ofertando os meios atingiríamos os fins.

No mundo das *novas tecnologias da comunicação e informação*, a *escola continua cumprindo funções que não são providas por nenhuma outra instância*. Como já disse alguém, *o que está errado com a educação não é possível ser corrigido pela tecnologia*. Além de suas funções de provimento da formação geral, capacidade de ler, escrever e formação científica básica e estética, é preciso pensar *a escola se convertendo num “espaço de síntese”*, configurando-se como “espaço de espaços” (Cf. COLOM CAÑELLAS, 1994 *apud* LIBÂNEO, 2001, p. 20, grifos nossos).

A partir dessa reflexão retomamos a fala que nomeia o núcleo, que apresenta um questionamento acerca da qualidade do ensino ofertado.

 – “[...] mas eu não tenho dúvida de que **se a nossa qualidade do ensino não era aquela que a gente gostaria, antes da pandemia, por n razões, com a pandemia vai piorar com certeza**, sabe? Ou a quantidade que a gente tem de alunos diminui, porque está difícil.”

Qual seria a qualidade pretendida? De onde viria essa qualidade? Ela seria garantida apenas por uma estrutura invejável? Ou por uma formação de professores ingressantes bem feita? Por uma outra estrutura da orientação pedagógica na instituição? Pelo emprego da interdisciplinaridade conforme os fundamentos do Ensino Médio Integrado? A fim de iniciarmos uma discussão que não pretendemos findar, apresentamos o questionamento de Tonet acerca da “busca eterna” por melhorias para configurar a prática conforme o que se espera dela.

Por isso mesmo, *a busca eterna de melhorias seria o caminho para tentar harmonizar o ideal com a realidade objetiva*. [...] A realização prática consistiria na tentativa permanente de configurar a realidade objetiva a partir do que foi estabelecido. (TONET, 2006, p.16)

Não seria essa qualidade advinda, justamente, da possibilidade de constituir a escola como espaço de sínteses, esse “espaço de espaços”, que impulsiona o movimento

de constituição de personalidades humano-históricas, sejam elas de alunos ou de docentes?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O verbo da utopia é *esperançar*. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo (RIOS, 2011, p. 112).

Para finalizar esta dissertação, retomamos o objetivo da pesquisa de explicitar e analisar as significações de professores sobre a atividade docente no ensino técnico integrado ao ensino médio desenvolvida durante o ensino remoto. Por esse objetivo buscamos garantir a análise do processo de constituição da docência no *campus* do IFSP, acessado pelas significações dos docentes constituídas no contexto do ensino remoto. Assim, pelo referencial teórico-metodológico apresentado, compreendemos que os dilemas e perspectivas apresentados por essa condição de ensino evidenciam questões existentes na totalidade social.

A partir de nosso incômodo inicial, observado na prática de psicóloga escolar, buscamos trazer elementos da totalidade social da Rede Federal de EPT para aprofundar o conhecimento acerca dos processos de significação dos docentes no contexto de desenvolvimento dos primeiros anos de ensino médio integrado ao ensino técnico na instituição. A (re)constituição dessa dinâmica desde o reconhecimento da dualidade estrutural da educação brasileira, que diferencia a educação ofertada para jovens ricos e pobres no país, propiciou o entendimento de que essa dualidade constitui a docência desenvolvida na instituição, não apenas pela cronologia institucional, mas por todo o conteúdo das mediações constituídas no desenvolvimento histórico. A historicidade das conformações institucionais envolve um intenso movimentar de sujeitos que se constituem, ao mesmo tempo em que constituem cultura.

Os produtos, marcas da presença dos sujeitos, não se dissolvem no ar, permanecem, por superação ou reprodução, em novas manifestações e conformações institucionais. Estão relacionados com o movimentar de sujeitos na história da instituição, inclusive daqueles que nunca pisaram no IFSP, mas que marcaram posições importantes para sua atualidade. Essas referências apareceram nas significações de nossos participantes, apresentadas de diversas maneiras: por apontamentos de continuidade ou ruptura na trajetória docente, pela apresentação de ênfase na formação técnica ou considerar a ênfase no ensino médio, pela vontade de promover uma educação crítica e integrada, pela queixa de pouco espaço para a formação humana e pela disputa acerca das

atividades possíveis à docência no IFSP. Estão articuladas com as noções de qual educação deve-se promover, as quais não correspondem mecanicamente às propostas das políticas educacionais. Convivem, entre os docentes, diversas concepções constituídas social e historicamente nas atividades por eles realizadas.

Tais práticas são constituídas em uma sociedade cunhada no sistema capitalista de produção, que opera pela exploração do homem pelo homem, em sentido inverso ao da humanização. Nesse modo de produção, o saber como força produtiva é apropriado de forma privada.

Esses esforços de apropriação privada do saber aparecem de diversas maneiras. Se a alienação já foi mais nítida, atualmente, ela é ocultada pela ideologia, que escamoteia esses esforços de apropriação privada do saber constituído pelo conjunto da humanidade. A ideologia utiliza o saber, perversamente, para manutenção do *status quo* em favor da classe dominante. De modo inverso, promover o acesso a esses saberes, condensados em produções culturais, científicas e tecnológicas, advém tanto da exigência desses conhecimentos para as novas formas de produzir a partir da nova base tecnológica, quanto da perspectiva de superação da alienação e promoção do humano, que só poderá efetivar-se sob outras relações de produção.

Trazida à discussão a movimentação de educadores progressistas para constituir um caminho para a superação dessa dualidade em favor da educação de jovens pobres, explicitamos o caráter político do Ensino Médio Integrado, constituído para tensionar o ensino profissionalizante em favor do ensino omnilateral. Essas tensões são observadas pelos professores no interior da instituição e, em alguns relatos, tomam formas personalistas. Alguns professores relatam atuar para favorecer uma educação crítica, com formação humana. Alguns destes, apresentam situações em que alguns colegas aparecem como “fechados”, enclausurados em disciplinas, em “caixinhas sagradas”, e como aqueles que consideram aspectos humanos uma “grande frescura”. Tais descrições nos parecem mais ligadas à cultura estabelecida na formação de técnicos historicamente desenvolvida na instituição, do que a aspectos singulares dos docentes.

Se por um lado avolumam-se as queixas sobre burocratização dos espaços, que transformam discussões coletivas em “informes”, por outro está clara a vontade de participar das discussões institucionais e lutar pela constituição de novos espaços para o desenvolvimento da docência. Os professores entrevistados identificam a necessidade de formação e realçam a complexidade do trabalho que desenvolvem, embora, em alguns casos, a relação entre teoria e prática na docência não se manifeste claramente.

Mais do que a necessidade de aprofundamento, foi evidenciada, entre os docentes, a necessidade de partilhar o trabalho que desenvolvem e de saber sobre o trabalho desenvolvido pelos demais. Parte dos docentes entrevistados pede coordenação do trabalho docente no ensino médio integrado ao ensino técnico e avaliam negativamente a ausência de atividades de coordenação, atribuída, por um deles, à ausência de coordenação dedicada aos cursos de modalidade integrada. Entre os docentes entrevistados, tanto a manifesta necessidade de partilha, quanto o pedido de coordenação estão ligados à noção de que se deve ofertar um ensino integrado, mas que, na prática, isso não ocorre. A integração foi tomada, por alguns deles, como parâmetro pedagógico requerido para a docência.

Buscamos evidenciar a necessidade de formação para a docência historicamente negligenciada aos docentes da educação profissional. Uma ausência de formação que, segundo algumas falas de professores, impõem parâmetros retrógrados à formação ofertada aos estudantes na instituição. Além disso, fragiliza o entendimento de que decisões tomadas no interior da escola apresentam implicações importantes na educação ofertada. Diante dessas questões, ainda mais evidentes à luz do ensino remoto emergencialmente organizado, anunciamos uma crise pedagógica no interior da instituição.

Entretanto, se a formação é encarada como determinante e não determinada, corremos o risco cair na “armadilha da inversão idealista” apontada por Saviani:

Caem na armadilha da “inversão idealista”, já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido (2012, p. 64).

Assim, cabe a realização de um último movimento de síntese, pautado pela noção de que a crise pedagógica na instituição é parte de uma crise na educação, ou da “educação numa encruzilhada”. Conforme a expressão cunhada por Tonet (2012), essa crise é evidência de uma crise maior na sociedade, de ordem conjuntural e que atinge as mais profundas estruturas desta ordem social, cujo agravamento coloca em perigo o futuro da própria humanidade.

Se por um lado o progresso tecnológico gerou riqueza para a humanidade, aprofundou o “mal estar” de escancarar que poucos dela usufruem.

[...] tudo isto acontece em um momento da história da humanidade em que existiriam condições tecnológicas para produzir bens suficientes de modo a satisfazer as necessidades básicas (materiais e espirituais) de toda a humanidade. De modo que não é pela falta de desenvolvimento

das forças produtivas, mas pela forma que este desenvolvimento assume como resultado de determinadas relações sociais assentadas na apropriação privada da riqueza socialmente produzida que se dá o agravamento dos problemas (TONET, 2012, p. 4).

O ensino remoto, por sua vez, mesmo conduzido em uma instituição pública de educação considerada detentora de uma estrutura mais favorável que as demais, evidencia as desigualdades em efetivar o direito à educação e, a reboque, escancara essa crise.

Como elementos da crise, podemos destacar tanto as decisões tomadas para implementar o ensino remoto, que observaram as desigualdades existentes nas condições de cursar o ensino ofertado, quanto os entendimentos acerca da possibilidade de aprendizagem dos estudantes. Pelas significações dos docentes, encontramos evidências de que a aprendizagem desejada, no ensino remoto, parece diferir na visão de docentes e estudantes. Esses movimentos, fornecem pistas importantes para estudos futuros acerca do ensino remoto.

Trouxemos referências ao longo do texto para evidenciar a dialética estabelecida pela inclusão precária, ou perversa, de educadores, na função docente, que contribui para uma compreensão menos profunda da educação. Esse quadro complexo, aponta para que, decisões tomadas com a intenção de incluir, possam contribuir para, na prática, constituir fator de exclusão de jovens do trabalho com o conhecimento. Então, se o todo engendra essa crise, cabe encontrar o lugar da parte.

Buscamos auxílio na qualificação de uma situação crítica apresentada por Nogueira para compreender essa crise evidenciada na educação.

Temos, portanto, de pensar bem quando associamos crise e morte. Não é a melhor maneira de qualificar uma situação crítica. É preferível pensar em transição ou transformação: passar de uma fase a outra movimento em que se radicalizam ou se explicitam plenamente as contradições e as características típicas de um dado arranjo ou combinação, em que se morre ou se renasce (2001, p. 17).

Assim, ao invés de encarar a educação como reprodutora passiva da sociedade, entendendo sua importância para a reprodução do capital, pois a incorporação da tecnologia à produção cultural, tecnológica e científica impôs um patamar mínimo de qualificação à força de trabalho, nos perguntamos: qual o lugar da educação na transformação desse arranjo em que se morre ou se renasce?

Nogueira (2001), fundamentado em Gramsci, indica que há “[...] uma crise quando aquilo que envelheceu já não dirige mais e o “novo” ainda não se qualificou para orientar o presente” (p.17). Trazendo a crise para o contexto da educação profissional, podemos tecer uma analogia de que aquilo que envelheceu não foi a proposta de educação profissionalizante, mas o modo de produzir gerenciado pela lógica fordista e taylorista

que requeria essa qualificação. Com novas formas de produzir, novas exigências recaem sobre a educação e as mudanças no ensino e na instituição acontecem.

Nesse contexto de ensino remoto, as perspectivas são duras, como apontam os próprios docentes:

P5 – “Então, ou vai ser um híbrido que a gente vai... **vai piorar a qualidade, porque vai colocar mais coisa em cima do professor, que a gente não vai conseguir fazer, tá?** E o aluno que está em casa, vai ficar na expectativa de conseguir assistir... não vai conseguir assistir!”

P4 – “[...] **eu tenho muito medo, mesmo, do desmonte do Instituto.** Essa coisa que a gente tanto preza, pelo ensino, pesquisa e extensão, como já teve, agora, essa tentativa de fazer a gente dar 17 aulas, né? Você viu que tinha saído essa resolução? De que vão aumentar loucamente a nossa carga horária? **Eu tenho muito medo de que eles tentem fazer a gente virar só um dador de aula.** Se espelham tanto no IFSP, por exemplo, no SENAI, em que os professores só dão aula, é só o ensino técnico mesmo. **E a grande riqueza de ser um ensino integrado de formação humana, com ensino, com pesquisa e extensão se perder.**”

P3 – “**Resistência atrás de resistência. É luta atrás de luta.** Só que a gente sabe que educação e política, eles caminham juntos. Se os professores não fizerem resistência a isso, a gente não vai conseguir mudar. Esse COVID aí, esse ensino remoto, só vai vir para acelerar mais a nossa educação de mercado [...]”

Ao mesmo tempo em que a perspectiva é árida, no horizonte desponta a esperança calcada na possibilidade construída nos ombros dos que resistiram e criaram tensionamentos com a ordem estabelecida. Na educação profissional, podemos entender a concepção do Ensino Médio Integrado como uma proposta para orientar a viabilidade do possível, na direção que propõe Tonet (2012):

O que é possível fazer, hoje, ao nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). Parece muito pouco face à enormidade dos problemas. Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria da possibilidade. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada.

A integração, conforme sua fundamentação teórico-metodológica, pautada na interdisciplinaridade, pode indicar, ainda que não seja simples implementá-la, uma direção certa. Uma direção para que se proponha, no interior da instituição de educação profissional, o desenvolvimento de estudantes a partir do exame de problemas complexos da realidade. Para isso, o percurso é especificamente determinado pela realidade, que exige o trabalho com os saberes, alocados nos conteúdos escolares das disciplinas, mediados pelos professores. Isso chamamos de ensino, o que, nessa crise, é um ato de resistência.

Pois como bem disse o professor, nessa conjuntura, é “resistência atrás de resistência. É luta atrás de luta”. Se educação e política caminham juntas, cabe a nós, dos Institutos Federais, lutarmos por espaços efetivamente democráticos, para que as diferentes perspectivas possam constituir-se como tal, configurando a escola em um “espaço de espaços”. Para que, assim, possamos estabelecer, coletivamente, o compromisso ético-político necessário para educar os jovens para a constituição de novas conformações sociais mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 157-171.
- AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; PENTEADO, M. E. L. As contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a compreensão da escola e dos processos de formação de educadores. In: RONCA, A. C. C.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **50 anos de produção em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, p. 327-350, 2019.
- AGUIAR, W. M. J. *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES; M. G. M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: Uma Leitura Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.33, n. 2, p. 261-270, 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; PENTEADO, M. E. L.; ALFREDO, R. A. Totality, historicity, mediation and contradiction: essential categories for the analytic movement in research in education. In: MASCIA, M. A. A.; GRINBERG, S.; KONTOPODIS, M. **Revisiting Vygotsky for social change**. New York: Peter Lang, 2020.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.155, p.56-75. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n113, p. 39-50, jul. 2010.
- AMARAL, M. M. **Dimensão Subjetiva da Masculinidade: Significações de Homens Gays sobre o Papel da Escola no Processo de Constituição da Masculinidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.
- ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: EDUC, 2014.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. D.S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2021/01/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0portuguese-copy.pdf> . Acesso em: 05/03/2021.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento base. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 07/03/2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 19 de jun. 2019.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 02**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 26 de setembro de 2019.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 19 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 31/01/20.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 16/06/20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha (PNP)**. 2019b. Disponível em: < <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 16/06/20.

CARDOZO, J. M. P. B. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. 2009. Trabalho apresentado no GT 09 – Educação e Trabalho da 32ª

Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, outubro de 2009. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/ensino-medio-integrado-educacao-profissional-limit-es-e-possibilidades>>. Acesso em: 03/03/21

CHAUI, M. S. Ideologia da competência. São Paulo: Autêntica, 2014.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, C. (org.) **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo, Curitiba: Editora CRV, p. 15-39, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica** / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

CRUZ, S. P. S.; VITAL, T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **Holos**, Natal, v.02, s. n., p. 37-46, 2014.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Salário-mínimo será de R\$ 1.100,00 em 2021**. Nota Técnica. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2021/notaTec249salarioMinimo.pdf>>. Acesso em: 11/03/2021.

FERREIRA, F. S. Docentes, professores e currículo do ensino médio integrado: cenas em análise. In: ARAÚJO, C. A.; SILVA, C. N. N. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, p. 292-306, 2017.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011.

FERRETTI, C. J. Desenvolvimento nacional e regional e as demandas ao campo da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p.54-64, 2014.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, Natal, v.06, s.n., p. 71-91, 2016a.

FERRETTI, C. J. A implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. **Educere et Educare**. v. 2, n. 21, 2016b.

FERRETTI, C. J. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio conduzem a um empobrecimento da formação. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Publicada em 06/04/2018. (2018a). Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>>. Acesso em: 14/10/2019.

FERRETTI, C. J. A Reforma do Ensino Médio: Desafios à Educação Profissional. **Holos**, Natal, v. 04., p. 261-271, 2018b.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ

REY, F. L. **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 91-105, 2002.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 25-49, 1995.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, s.v., n. 20, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; GOMES, C. Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2010, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; **Anais**, Rio de Janeiro: EPSJV, 2014, p. 11-18.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2015, p. 139-156.

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. **Dimensão subjetiva** [livro eletrônico]: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2020, p.33-54.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 22/03/2021.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. 2014. Disponível em: <<http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 02/11/2020.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. 2019. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf>. Acesso em: 02/10/2019.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria nº 1685, de 28 de abril de 2020. **Estabelece a criação da Comissão de Planejamento e Análise Estratégica no período de Calamidade e Excepcionalidade – COMPARECE**. 2020a. Disponível em:<https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/Comite/0ABR_PORT_1685_CRIA_COMPARECE_RET_GAB.pdf>. Acesso em 03/03/2021.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria n. 2255, de 17 de junho de 2020. **Estabelece diretrizes para alteração ou suplementação das atividades docentes durante a suspensão do calendário acadêmico e dá outras providências.** 2020b. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/Comite/JUN_PORT_2255_Estabelece_diretrizes_alterao_ou_suplementao_atividades_docentes_durante_suspenso_calendrio_acadmico.pdf>. Acesso em: 03/03/2021.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria nº 2337, de 26 de junho de 2020. **Estabelecer diretrizes para que os câmpus do IFSP, em sua autonomia, e de acordo com os protocolos estabelecidos pelo Estado e por seus respectivos municípios[...].** 2020c. Disponível em: <<https://ifsp.edu.br/acoes-e-programas/9-reitoria/1334-comite-de-crise-covid-19>>. Acesso em: 03/03/2021.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Edital 341 de 11 de setembro de 2020. **Chamada Pública para manifestação de interesse para inclusão no Projeto Alunos Conectados – RNP/MEC.** 2020d. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/pre/Editais/2020/Edital_Projeto_Alunos_Conectados_RNP_MEC_finalizado.pdf>. Acesso em: 11/03/2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio Profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez. 2000.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355 – 368, 2012.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte. p. 259-313. 1978.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 03-26. 2001.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: uma escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.

LÖWY, M. **Marxismo contra Positivismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, J. M. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1239-1259, nov. 2017.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MACHADO, L. R. S. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez., 2019.

MARX, K. Trabalho alienado, propriedade privada e comunismo (texto retirado dos Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844). In: NETTO, J. P. (org.) **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 91- 121, 2012.

MARX, K. Sobre a Filosofia da Miséria – uma carta a P. V. Annenkov (texto retirado da Miséria da Filosofia). In: NETTO, J. P. (org.) **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 167- 181, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**, São Paulo: Expressão Popular, 1845-1846, 2009.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n. 63, out-dez, 2015.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**, São Paulo: Senac, 2001.

OLIVEIRA, B. Aspectos lógico-epistemológicos da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo. **Comunicações**, Piracicaba, s.v., n.2, p. 141-157, 2003.

PARO, V. H. **Diretor de escola**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-38, 2012.

RAMOS, M. N. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, 2008.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, p. 20-43, 2017.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, F. O.; TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica, **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 279-288, 2015.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 147- 164, 1994.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A política de Educação Profissional e Tecnológica pós-LDB diante da atual crise brasileira. In:_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 297-313, 2019a.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In:_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 167-187, 2019b.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In:_____(org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. São Paulo: Cortez, p. 7-13, 2014a.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In:_____(org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. São Paulo: Cortez, p. 99-119, 2014b.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 289-320, 2006.

SILVA, F. L. G. R. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **Holos**, Natal, v.06, s.n., p. 156-177, 2016.

SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, F. C. S. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior. **Holos**, Natal, v.05, s. n., p. 197-213, 2017.

SILVA, S. H. S. C.; SOUZA, F. C. S. Docência no ensino médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana Integral? **Humanidades e Inovação**, Natal, v.7, n.11, p. 9 – 20, 2020.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas-SP: Mercado das Letras, p. 385-408, 2013.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas-SP: Mercado das Letras, p. 409 -434, 2013.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva; um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, s.v., n. 10/11, p. 193-215, 2000.

TIC Domicílios. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4>. Acesso em: 03/03/21.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v.8, n.9, p. 9-21, 2006.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. In_____. Educação contra o capital. São Paulo: Instituto Lucaks, p. 27-44, 2012.

VENTURA, D.; REIS, R. A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil. In: CEPEDISA; Conectas direitos humanos. **Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil**, boletim n. 10, São Paulo, p.6-31, 20 janeiro de 2021. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/3b1910da-027e-41c6-b740-12642d275300/HSA_02_2021.pdf. Acesso em: 03/03/21.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A

Questionário individual online

1. Nome: _____
2. E-mail para contato: _____
3. Você leciona no Ensino Médio Integrado?
() Sim () Não
4. Possui formação para a docência?
() Sim, em curso de licenciatura
() Sim, em curso de complementação pedagógica
() Não.
() Outros.
5. No Integrado, você leciona em disciplina:
() De formação geral - ensino médio
() De formação profissional – ensino técnico
6. Leciona há quanto tempo no IFSP?
() Menos de 4 anos
() De 4 a 7 anos
() Mais de 7 anos
7. Lecionava antes de ingressar no IFSP?
() Sim
() Não
8. Por favor, aponte sua disponibilidade (data e horário) para a eventual participação em entrevista, com duração prevista de 40min a 1hora.

APÊNDICE B

Roteiro temático para a entrevista dialogada

1) Atividade docente no ensino médio integrado

Como você veio lecionar no ensino médio integrado?

Houve alguma formação para explicar a proposta institucional e/ou do ensino médio integrado?

O que te motivou lecionar no ensino médio integrado?

Você acha que conseguiu encontrar o que procurava?

2) Formação

Qual a sua formação?

O que da sua formação você considera que ajudou no seu trabalho hoje?

Aqui no IF alguma formação/atividade/conversa foi importante?

3) Ensino remoto

Como vocês se organizaram para o ensino remoto? Houve formação direcionada ao professor?

Você acha que, estar em uma instituição de ensino tecnológico, favoreceu o trabalho remoto?

Você acha que vale a pena lecionar dessa maneira?

Como você acha que os alunos estão nesse ensino?

Eles estão aprendendo?

Tem as condições necessárias?

4) Perspectiva de futuro

Se você pudesse voltar no tempo, o que você diria para você mesmo quando ingressou no IFSP?

Como você acha que as coisas vão ser daqui para frente?

Por fim...

O que você achou da entrevista?

Acha que faltou falar alguma coisa?