

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

---

Volume 29 Número 55

26 de abril de 2021

ISSN 1068-2341

---

## Desafios de Professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Brasil<sup>1</sup>

*Célia Tanajura Machado*

Universidade do Estado da Bahia  
Brasil

*Liliana Soares Ferreira*

Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil



*Taíse Tadielo Cezar*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha  
Brasil

**Citação:** Machado, C. T., Ferreira, L. S., & Cezar, T. T. (2021). Desafios de professores da educação básica técnica e tecnológica no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(55). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5382>

**Resumo:** Analisa-se os desafios que se apresentam aos professores das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), profissionais do Magistério Público Federal da Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Carreira EBTT). A partir da historicização, realizou-se estudo dos marcos legais referentes à carreira dos professores da EBTT, desde a reestruturação da oferta da EPT no Brasil em 2008. No estudo, os dados produzidos a partir

---

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir de pesquisa com apoio CAPES/FAPERGS, Edital 04/2018, Processo 18/2551-0000550-9.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 16/3/2020

Revisões recebidas: 28/10/2020

Aceito: 4/11/2020

do Censo da Educação Superior permitiram uma visualização, em forma de gráficos, referentes ao quantitativo e à formação dos professores que compõem a RFEPCT de 2009 a 2018. Ainda, foram aplicados questionários a acadêmicos de seis turmas de um programa de licenciatura para bacharéis e de duas turmas da Pós-graduação. Este artigo é, então, resultante da produção e análise dos dados, pautando-se pela análise dos movimentos de estudos, técnica que considera o discurso como materialidade. As análises indicaram que os professores estão submetidos a diretrizes, princípios e valores, orientados pela produtividade, eficiência e racionalidade teórica e metodológica. Em consequência, a valorização profissional dos professores da Carreira EBTT relaciona-se aos preceitos do mercado, que exigem determinadas habilidades e competências na realização do trabalho pedagógico na instituição escolar.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Educacionais; Trabalho pedagógico; Análise dos movimentos de sentidos

### **Challenges of teachers of basic technical and technological education in Brazil**

**Abstract:** We analyze the challenges that are presented to the teachers of the institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), professionals of the Federal Public Ministry of the Basic, Technical and Technological Education Career (EBTT Career). From historicization, a study of the legal milestones regarding the career of EBTT teachers was carried out since the restructuring of the EPT offer in Brazil in 2008. In the study, the data produced from the Higher Education Census allowed a visualization, in form of graphics, referring to the quantity and training of teachers who make up the RFEPCT from 2009 to 2018. In addition, questionnaires were applied to academics from six classes in a bachelor's degree program and two classes from the Graduate Program. This article, then, is the result of the production and analysis of the data, guided by the analysis of the movements of studies, a technique that considers the discourse as materiality. The analyzes indicated that teachers are subject to guidelines, principles, and values, guided by productivity, efficiency, and theoretical and methodological rationality. Therefore, the professional valorization of the EBTT Career teachers is related to the precepts of the market, which demand certain skills and competences in carrying out the pedagogical work in the school institution.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Educational policies; Pedagogical work; Analysis of movements of senses

### **Retos de los docentes de educación básica, técnica y tecnológica en Brasil**

**Resumen:** Analiza los desafíos que se presentan a los docentes de las instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT), profesionales del Ministerio Público Federal de la Carrera de Educación Básica, Técnica y Tecnológica (Carrera EBTT). A partir de la historización, se realizó un estudio de los hitos legales con respecto a la carrera de los maestros EBTT, desde la reestructuración de la oferta de EPT en Brasil en 2008. En el estudio, los datos producidos por el Censo de Educación Superior permitieron una visualización, en forma de gráficos, en referencia a la cantidad y capacitación de los docentes que componen el RFEPCT de 2009 a 2018. Además, se aplicaron cuestionarios a académicos de seis clases en un programa de licenciatura y dos clases del Programa de Posgrado. Este artículo, entonces, es el resultado de la producción y el análisis de los datos, guiados por el análisis de los movimientos de los estudios, una técnica que considera el discurso como materialidad. Los análisis indicaron que los docentes están sujetos a pautas, principios y valores, guiados por la productividad, la eficiencia y la racionalidad teórica y metodológica. Como consecuencia, la valorización profesional de los profesores de carrera EBTT está relacionada con los preceptos del mercado, que exigen ciertas habilidades y competencias para llevar a cabo el trabajo pedagógico en la institución escolar.

**Palabras-clave:** Educación Profesional y Tecnológica; Políticas educativas; Trabajo pedagógico; Análisis de los movimientos de los sentidos

## Introdução

O presente estudo discute os desafios que se apresentam aos professores das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no Brasil, profissionais do Magistério Público Federal da Carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Carreira EBTT). Como artigo, se constitui como um dos resultados alcançados, a partir da realização do projeto de pesquisa que investiga a historicidade das políticas públicas, do trabalho pedagógico e da implementação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, desenvolvido pelo Grupo de pesquisas e estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas (Grupo KAIRÓS), da Universidade Federal de Santa Maria.

Neste trabalho, demarca-se, como ponto de partida, o ano de 2008, aquele em que o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, se configurou, institucionalmente, do modo como se encontra atualmente organizada. A EPT, no Brasil, possui uma história de mais de cem anos, nos quais se experimentou avanços e retrocessos. Nesse período, diversas e diferentes mudanças implicaram na configuração da sua institucionalidade, entendidas, no âmbito dos seus imbricamentos, como decorrentes do processo histórico de formação da sociedade brasileira, forjada no contexto de país dependente e periférico do mundo capitalista.

Nesse *continuum*, após a redemocratização do país, nos idos dos anos de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/1996, Art. 39, Parágrafo Único, estabeleceu a articulação da Educação Profissional ao ensino regular como uma formação de caráter suplementar, nos seguintes termos: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (Brasil, 1996).

Entretanto, somente no ano de 2004, a educação profissional no país passou a ocupar lugar de destaque, com a publicação do Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, quando, efetivamente, a oferta de EPT no Brasil passou a ser integrada à educação escolar, nas diferentes etapas, níveis e modalidades. Posteriormente, em 2008, a Lei Federal nº 11.741/2008, a partir do conteúdo do Decreto Nº 5.154/2004, deu nova redação ao texto da Lei nº 9.394/1996, com o acréscimo da Seção IV-A, “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D) e do Capítulo III, “Da Educação Profissional e Tecnológica” (arts. 39 a 42). Nesta mesma época, procedeu-se à reorganização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a regulamentação/reorganização da carreira dos professores das instituições que compunham a Rede.

Estes apontamentos iniciais são dispositivos para pensar sobre o fenômeno estudado e de como ele vem se apresentando na realidade, com base na análise da literatura específica da área, em dados oficiais do Censo da Educação Superior dos anos de 2009 a 2018, na legislação educacional que regula a carreira dos professores e a oferta de EPT na RFEPCT, a partir do ano de 2004, e em entrevistas com sujeitos participantes da pesquisa, professores da Carreira EBTT que atuam em Institutos Federais no Estado do Rio Grande do Sul. Tais dispositivos provocaram a elaboração deste artigo que objetivou a seguinte sequência expositiva: a) historicização das políticas públicas da atual RFEPCT, considerando que ela se expandiu estruturalmente, de modo significativo, na última década; b) análise de como os resultados dessa expansão interferiram no trabalho pedagógico dos professores das instituições que compõem a RFEPCT, no que se refere ao aumento do quantitativo de profissionais, às características formativas destes sujeitos e, principalmente, aos regramentos

legais da carreira dos professores; c) sistematização dos aspectos que se apresentam como desafios ao trabalho dos professores da Carreira EBTT, em uma sociedade capitalista, frente ao processo de reestruturação e expansão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, a organização da RFEPCT e a verticalização da oferta de EPT nessas instituições.

Há que se considerar que as possibilidades de estudos sobre esse tema não se esgotam, pois ainda são fecundas de novos estudos, considerando a historicidade da EPT no Brasil, em relação com a totalidade da sociedade. Nesse sentido, este artigo apresenta inicialmente, o tópico referente ao histórico e às políticas da RFEPCT no país, de modo a produzir uma análise diacrônica do campo até este marco, na expansão da educação profissional como processo integrado à escolarização. A partir de tal historicização, tornou-se possível realizar uma análise sincrônica dos marcos legais referentes à carreira dos professores da EBTT, desde a reestruturação da oferta da EPT no Brasil em 2004. Seguida da análise dos documentos oficiais, foram apresentados dados produzidos a partir do Censo da Educação Superior, que permitiram uma visualização, em forma de gráficos, referentes ao quantitativo e à formação dos professores que compõem a RFEPCT desde o ano de 2009 ao ano de 2018.

### **Aportes Teórico-Methodológicos**

A elaboração do texto pautou-se pela análise dos movimentos de estudos. Trata-se de técnica através da qual são produzidos e analisados dados, considerando-se o discurso como materialidade. Discursos são todas as manifestações humanas, por meio da linguagem, impressas sob a forma de argumento, em textos, falas, gestos etc. Como tal, vêm no lugar do humano. Ou seja:

Tratam-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecido e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem. Discursivar primeiramente, é repartir-se no social, indo ao encontro do outro, seja para compartilhar, seja para contrariar. Essa dimensão do discurso é que o consubstancia como produção social. Pelo discurso, os sujeitos narram, descrevem, planejam, projetam, avaliam, reconstruem e registram seu trabalho. (Ferreira, 2020, p. 4)

No caso desse artigo, trabalhou-se com duas formas de discursos, que compuseram o campo empírico: os textos bibliográficos e das políticas educacionais; os discursos de interlocutores da pesquisa. Uma vez lidos os discursos, são elaborados modos de organização, registro e análise. Tais modos dizem respeito a como os pesquisadores interagem com os dados produzidos, mergulhando neles, interagindo com seu sincretismo para após, sistematizá-los sob a forma de sentidos. Inicia-se, então, a fase de sistematização, a elaboração dos argumentos que compõem, neste caso, o texto ora apresentado.

Todo o processo, da produção dos dados à sistematização, envolve análise. Como se trata de análises específicas, considerou-se que:

Analisar o discurso não é extrair-lo do contexto em que foi produzido, como se fosse um apêndice. Faz-se necessário analisá-lo no contexto, como produzido, relacionado e dependente deste. Assim, no caso dos discursos dos professores, cabe entender as relações sociais que engendram a seleção de vocabulário, os modos de dizer, as alterações no tom de voz, os silêncios etc. (Ferreira, 2020, p. 12)

Portanto, trata-se de um complexo processo de análise, idas e vindas ao discurso, para ter condições de sistematizá-lo sob a forma de argumentos.

As fontes da pesquisa que deu origem a este artigo foram as políticas educacionais para Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil, os dados constantes nos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e no Ministério de Educação – MEC –, além de livros e artigos sobre a temática abordada. Outras fontes foram os discursos realizados com acadêmicos dos cursos de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT – e do Programa Especial de Graduação – PEG –, ambos ofertados na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, sendo este último destinado a bacharéis que pretendam trabalhar como professores na EPT.

Foram aplicados questionários a acadêmicos de seis turmas do PEG e de duas turmas do PPGEPT e foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com alunos de ambos os cursos, identificados como professores em exercício em cursos de EPT.

Quanto aos sujeitos, no curso do PEG, dos 150 alunos matriculados nas seis turmas dos três semestres do curso em 2018, 81% responderam aos questionários. Destes, 64% são mulheres, 70% têm entre 25 e 39 anos de idade, 55% possuem mestrado, 16% possuem doutorado, 57% trabalham, mas somente 12% são professores. Dos que não são professores, 97% pretendem se tornar professores e 94% pretendem trabalhar na EPT (Machado, 2019).

Dentre os alunos do PEG que responderam ao questionário, foram identificados doze professores da EPT, selecionados para as entrevistas. Notou-se que 50% dos professores identificados encontravam-se matriculados nas duas turmas do terceiro semestre do curso, os demais eram do primeiro e segundo semestre, sendo que no primeiro semestre foram identificados somente 16% dos professores. Após contatos individuais realizados por mensagens e telefonemas, quatro professores foram entrevistados, atualmente, três deles são professores permanentes de instituições federais de ensino do Rio Grande do Sul e um deles professor substituto (Machado, 2019).

No curso de Mestrado do PPGEPT, após contatos individuais realizados por mensagens e telefonemas, dois acadêmicos foram entrevistados, ambos da turma que ingressou em 2017, um deles professor de ensino superior da rede privada e outro do nível médio da rede pública estadual, este último sujeito egresso do PEG. Os entrevistados do PPGEPT eram bacharéis (Machado, 2019).

Cotejados os dados do estudo: pesquisa bibliográfica, análise das políticas educacionais e, análise dos discursos dos entrevistados, foi elaborado o texto a seguir, como sistematização.

## **Histórico e Políticas da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desde antes de ser considerada uma formação com propósito específico dentro da educação escolar no Brasil, é considerada “produto de um processo histórico e social, de caráter transitório, que se modifica, se reestrutura à medida que vão se estabelecendo relações conforme a realidade, podendo estas ser de ordem econômica, produtiva, política, cultural, entre outras” (Cezar & Ferreira, 2016, p. 2147). Nesse sentido, está sempre implicada com o trabalho no mundo e correlacionada às determinações da lógica política e econômica que engendra os movimentos da sociedade capitalista contemporânea. Considerando este argumento, é preciso destacar que esse tipo de oferta de educação sofreu variações de nomenclaturas e sentidos, ao longo dos tempos, no que se refere à escolarização no Brasil e, portanto, nem sempre foi denominada Educação Profissional e Tecnológica.

Na sua feição mais recente, a EPT se instituiu mediante texto da LDBEN nº 9.394/1996, como uma formação específica integrada aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, oportunizando aos sujeitos a construção de diferentes percursos formativos, desde o ensino fundamental, etapa da Educação Básica, até os níveis mais altos da Educação Superior. Atualmente,

a oferta da EPT está organizada em eixos tecnológicos (Machado, 2010) e, contemplando os eixos, são ofertados cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 2008a). Nas Instituições que compõem a RFEPCT, um estudante pode realizar cursos de qualificação profissional, denominados Formação Inicial e Continuada no ensino fundamental ou médio (Cursos FIC-Fundamental/Médio), ou obter certificação profissional de nível médio em curso de educação profissional técnica de nível médio e prosseguir os seus estudos em cursos de graduação (acadêmico ou tecnológico) ou pós-graduação (acadêmico/profissional).

Desde o primeiro texto da Lei 9.394 de 1996, até os dias atuais, a oferta de EPT no Brasil passou por diferentes fases, expressas por diferentes reordenamentos institucionais, proporcionados pelas forças políticas em movimento, seja da perspectiva dos educadores e profissionais das instituições públicas federais, seja da perspectiva dos governantes, ou mesmo por interesse do capital. Gaudêncio Frigotto (2001), um dos pesquisadores brasileiros que estuda as mudanças pelas quais passam os processos que impactam na oferta da EPT no Brasil, assim interpretou o ordenamento legal que regulava a EPT no país, sob a égide da LDBEN nº 9.394/1996:

No projeto do governo federal, a organização e conteúdo básico explicitados na atual LDB e, em particular, nos pareceres e portarias que a regulamentam a Educação Profissional, subordinam-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. (Frigotto, 2001, p. 80)

Percebe-se, no fragmento citado, a relação existente entre governo, enquanto poder de Estado, a legislação educacional como parte do aparato ideológico do Estado, e o Capitalismo entendido como modo e relações de produção que a cada ciclo histórico se realizam em função do capital. Compreende-se, assim, a existência de relações históricas entre as dimensões: educacional, política e econômica, nas quais a educação escolar tem se produzido na sociedade capitalista, subordinada às transformações que o trabalho sofre na medida em que este sistema se desenvolve.

A relação entre trabalho e educação pode ser apreendida historicamente em seus movimentos, por exemplo, ao retomar a oferta da educação no Brasil, especialmente no que tange à oferta de EPT, como resultado de uma historicidade, cujo início data do período colonial do Brasil, no século XVI. Para Saviani (2011), é nesse momento que o Brasil é inserido no chamado mundo ocidental e essa inserção, para o autor, ocorreu “por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (Saviani, 2011, p. 26). Educados nas escolas da Companhia de Jesus, índios, negros e mestiços, que formavam a população colonial, de acordo com Fonseca (1986), não receberam exatamente o que, hoje, conhecemos como educação profissional. De acordo com o autor:

os jesuítas, quando ensinaram ofícios aos índios, não estavam imbuídos do ideal de transmitir conhecimentos especializados aos silvícolas. Seu vasto plano pedagógico, consubstanciado no “Ratio Studiorum”, não incluía aquela espécie de instrução, que só aparecia como injunção do ambiente e era feita sem método, nem orientação prévia, ao sabor do momento que passava. O tipo humanístico de cultura que espalhavam, todo voltado para a especulação intelectual e para o amor às letras, destinava-se aos filhos dos portugueses, que constituíam a classe mais alta da sociedade que se formava. Assim, de um lado o encargo dos trabalhos pesados dado inicialmente aos índios e, depois, aos escravos, e de outro, a espécie de educação que os padres da Companhia de Jesus ofereciam aos colonizadores, criaram uma mentalidade que levou à filosofia do desprezo pelo ensino de ofícios. Nossas

populações habituaram-se a ver naquele ramo da instrução qualquer coisa de degradante, de humilhante, de desprezível. Tal maneira de sentir, tal forma de encarar a questão, enraizou-se no espírito do povo, projetando-se no tempo através de séculos. (p. 132)

Por isso, naquele momento, o trabalho manual, obrigação dos escravos, era menosprezado e, em decorrência, educação para o trabalho não era prioridade para as elites governantes:

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes. (Cunha, 2005, p. 2)

A análise de Cunha (2005) indica que a organização do trabalho, no Brasil Colônia, era dividida com base das relações sociais de produção (de modo geral escravagista, manufatureira). Pode-se inferir que tal realidade era, também, determinada pelas bases técnico-científicas necessárias ao trabalho no estágio do desenvolvimento capitalista da época, o que vai se modificar nos períodos históricos posteriores. Desde a Colônia até o início do século XIX, existiram no Brasil as Corporações de Ofício, organizações nas quais trabalhadores de um mesmo ofício executavam tarefas de natureza artesanal, para as quais eram necessárias habilidades e determinada destreza física. Muito comuns na Europa, desde a Idade Média, as Corporações de Ofício possuíam regimentos para cada ofício, os quais

prescreveram a técnica do exercício profissional, determinaram o número de aprendizes, as horas de trabalho diário, o número de peças que cada tenda podia fabricar, a moral social requerida, a disciplina interna, a ritualística do exame, a discriminação de deveres e a instituição de autoridades e hierarquias. (Reis, 2005, p. 238-239).

Desse modo, realizavam “atividades específicas como os serviços nas olarias, carpintarias, tecelagens, construção civil etc. As corporações tinham uma estrutura rígida e hierarquizada, sendo composta por mestres, oficiais e aprendizes”. Essas corporações foram desmanteladas no período imperial (século XIX), conforme Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824:

Art. 179 [...]

XXIV. Nenhum gênero de trabalho, de cultura, indústria, ou comércio pode ser proibido, uma vez que não se oponha aos costumes públicos, á segurança, e saúde dos Cidadãos.

XXV. Ficarão abolidas as Corporações de Ofícios, seus Juizes, Escrivães, e Mestres. (Constituição...,1824).

Em substituição às Corporações de Ofício, o governo imperial instituiu cursos profissionais, voltados aos órfãos, mendigos, cegos e surdos em “instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado e se voltavam, predominantemente, para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira a partir dos miseráveis” (Cunha, 2000, p. 91). Havia, do mesmo modo, escolas resultantes de esforços particulares, destinadas “ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido” (Cunha, 2000, p. 91), dentre elas,

especialmente, os Liceus de Artes e Ofícios, instituições criadas durante o Império “a partir de iniciativas ora de associações civis, ora do próprio aparelho de Estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas” (Cunha, 1979). Entretanto, desde a Colônia, com a formação profissional de silvícolas e escravos e, ainda aqui, no período imperial, com uma educação voltada para os “desvalidos da sorte” (órfãos, mendigos e deficientes), no Brasil, como afirma Fonseca (1986): “Só a instrução geral e literária era considerada nobre. Aquela, porém, que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil. Esses conceitos, essa filosofia da educação, concorreram, por certo, para o pouco incremento que o ensino de ofícios apresentara durante o Império” (Fonseca, 1986, p. 87).

Como resultado da ação estatal, a Educação Profissional emergirá, de forma mais organizada, somente no período republicano (a partir do final do século XIX e início do século XX). Com o crescimento da indústria e a complexificação dos tipos de trabalhos, novos trabalhadores, como formações mais especializadas, se tornaram necessários. Em 1906, ao assumir o Governo do país, o Presidente Afonso Pena manifestou seu interesse em organizar a oferta de educação profissional no Brasil, mas somente após a sua morte, o seu sucessor, Nilo Peçanha, publicou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando, nas capitais dos Estados, 19 escolas de aprendizes artífices, com cursos primários, destinados a crianças de 10 a 13 anos de idade.<sup>2</sup>

Este regramento legal evidenciou mudanças na institucionalidade da oferta de EPT e deu origem às instituições federais de educação profissional no Brasil, que foram se modificando, até formarem, em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), como hoje conhecemos. Conforme De Faria Tavares (2016):

Devido ao fenômeno que Cunha (2005) classificou como de “complexificação do setor industrial”, ocorrido durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), as escolas se converteram em Liceus Técnicos e, em 1942, por via do Decreto 4.127, se tornaram Escolas Técnicas. Os cursos passaram a ser de nível médio e a dar acesso limitado ao ensino superior. (De Faria Tavares, 2016, p. 79)

Na segunda metade da década de 1950, no governo de Juscelino Kubitschek (1956/1961), as Escolas Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão. Em 1978, iniciou-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), quando passam a ofertar o ensino superior, formando engenheiros de operação e tecnólogos: “Em realidade, foi apenas em 1994 com a Lei nº 8.948, que gradativamente todas as escolas técnicas e agrotécnicas tornam-se CEFETs (BRASIL, MEC Lei 8.948/94)” (Pansardi, 2013). A cefetização das Escolas Técnicas Federais perdurou até o final dos anos 90, quando o sistema possuía 140 escolas e uma diversidade de ofertas de cursos de nível médio e superior.

No ano de 2008, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), a partir dos antigos Cefets, Escolas Técnicas Federais,

---

<sup>2</sup>“Em sentido lato, a formação profissional significa, no mundo contemporâneo, a conformação técnica, política e cultural da força de trabalho às necessidades da civilização urbano-industrial, presidida pela lógica científica da organização do trabalho e do conjunto das relações sociais. Nesta perspectiva, formação profissional identifica-se com escolarização. Escolarização que, à medida que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, quer ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da produção ou assuma responsabilidades sócio-político-culturais na organização do seu cotidiano” (Neves, 1997, p. 23).

Escolas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. A Lei nº 11.892/2008 também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), a qual é formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG), pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (Brasil, 2008c). De acordo com o MEC:

Antes da publicação da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal, apesar de não instituída formalmente, era composta por 140 unidades, sendo uma delas a Escola Técnica Vinculada Núcleo Avançado de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2008, essa escola foi transformada em Instituto de Ciências Agrárias – ICA, e já não incorporou o rol de unidades listadas no Anexo III na Lei nº 11.892/2008. Em 2009, passou a ofertar cursos de graduação e foi incorporada como campus pela UFMG (*Campus* Montes Claros), ficando a Rede Federal com 139 unidades. Na publicação da mesma Lei, houve a incorporação de três Escolas Técnicas Vinculadas: Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas, Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão e a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. A Lei nº 12.677/2012, art. 5º incluiu, ainda, o Colégio Pedro II na Rede Federal, com suas 14 unidades. Assim, a portaria MEC No. 378 de 09 de maio de 2016 apresentou a lista completa de todas as unidades da Rede Federal, totalizando 644, sendo 139 unidades pré-existentes, 3 incorporadas, 14 do Colégio Pedro II, 214 da expansão 2003/2010, 208 da expansão 2011/2014, 5 polos de inovação e 61 novas unidades autorizadas na mesma portaria, em 568 municípios. (Governo do Brasil, 2016, p. 25)

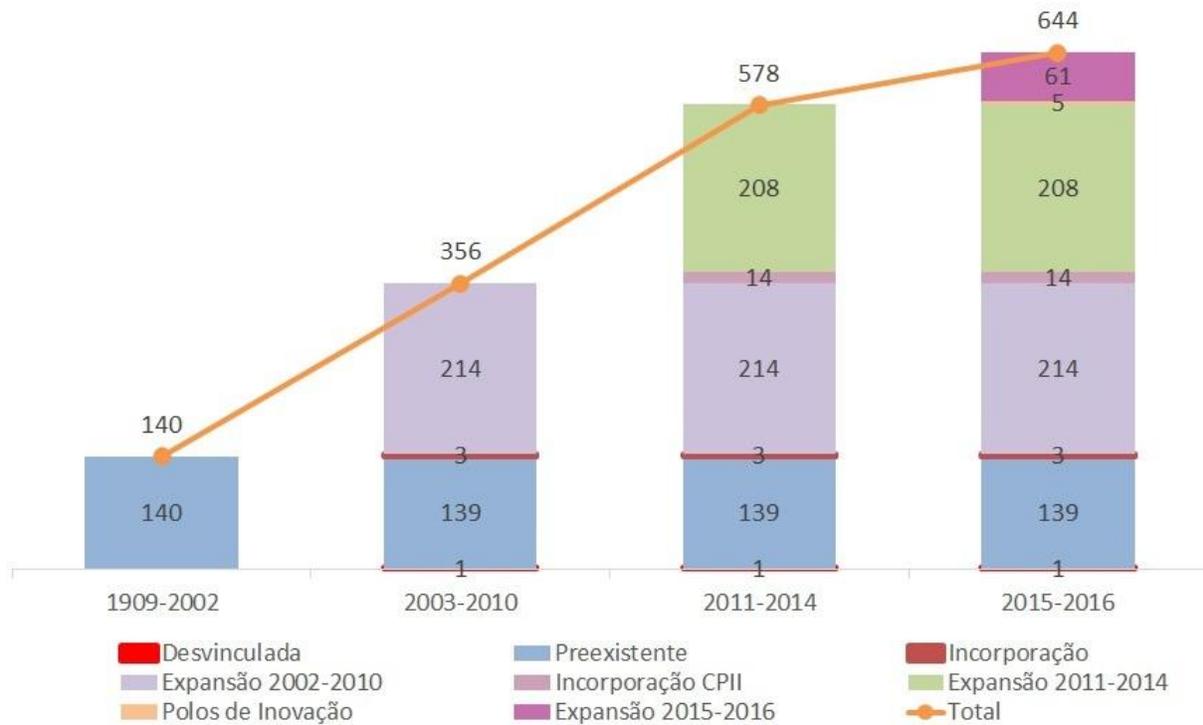
Sob este contexto, a Figura 1, elaborada e divulgada pelo Ministério da Educação, demonstra a expansão da Rede Federal, desde a criação das primeiras escolas em 1909 até o ano de 2016.

Vale destacar os aspectos que estão implicados na historicidade destas instituições de EPT no Brasil, os quais podem ser determinantes para compreensão de que elas não permanecem do mesmo modo ao longo do tempo. As instituições escolares de educação profissional, assim como aquelas de educação básica, como invenção do modo capitalista de produção, convocam a pensar sobre a formação profissional antes, durante e após sua institucionalização, como um processo de múltiplas determinações, permitindo analisar a EPT, em seus movimentos de sentidos.

Ora, considerando a biografia estudada e os dados históricos (Figura 1, por exemplo) é possível correlacionar a esta historicidade as condições sociais emergidas no contexto do tempo-espaço. Saviani (2007), em um texto sobre o conceito e reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras, auxilia na análise sobre os movimentos percorridos pela EPT no Brasil. A partir de uma abordagem histórico-dialética, Saviani (2007) aponta aspectos importantes que configuram as instituições escolares, os quais seriam: a) a materialidade, entendendo-a como o instituído que é de visibilidade imediata, “...entendendo a escola instalada [...] o suporte físico das práticas educativas” b) a representação, que seria a institucionalização, ou seja, a função institucional da escola, o conteúdo, “envolvendo a tradição (memórias), a bibliografia selecionada, a prefiguração (planejamento) das ações, os modelos pedagógicos, os estatutos, o currículo e a disposição dos agentes”, deste modo, poderia se dizer o projeto político pedagógico; e c) a apropriação, compreendida como a instituição em ação, a práxis educativa realizada pelos sujeitos, o que “corresponderia à materialidade-conteúdo em ato, compreendendo as práticas pedagógicas propriamente ditas” (Saviani, 2007, p. 25).

**Figura 1**

*Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em Unidades*



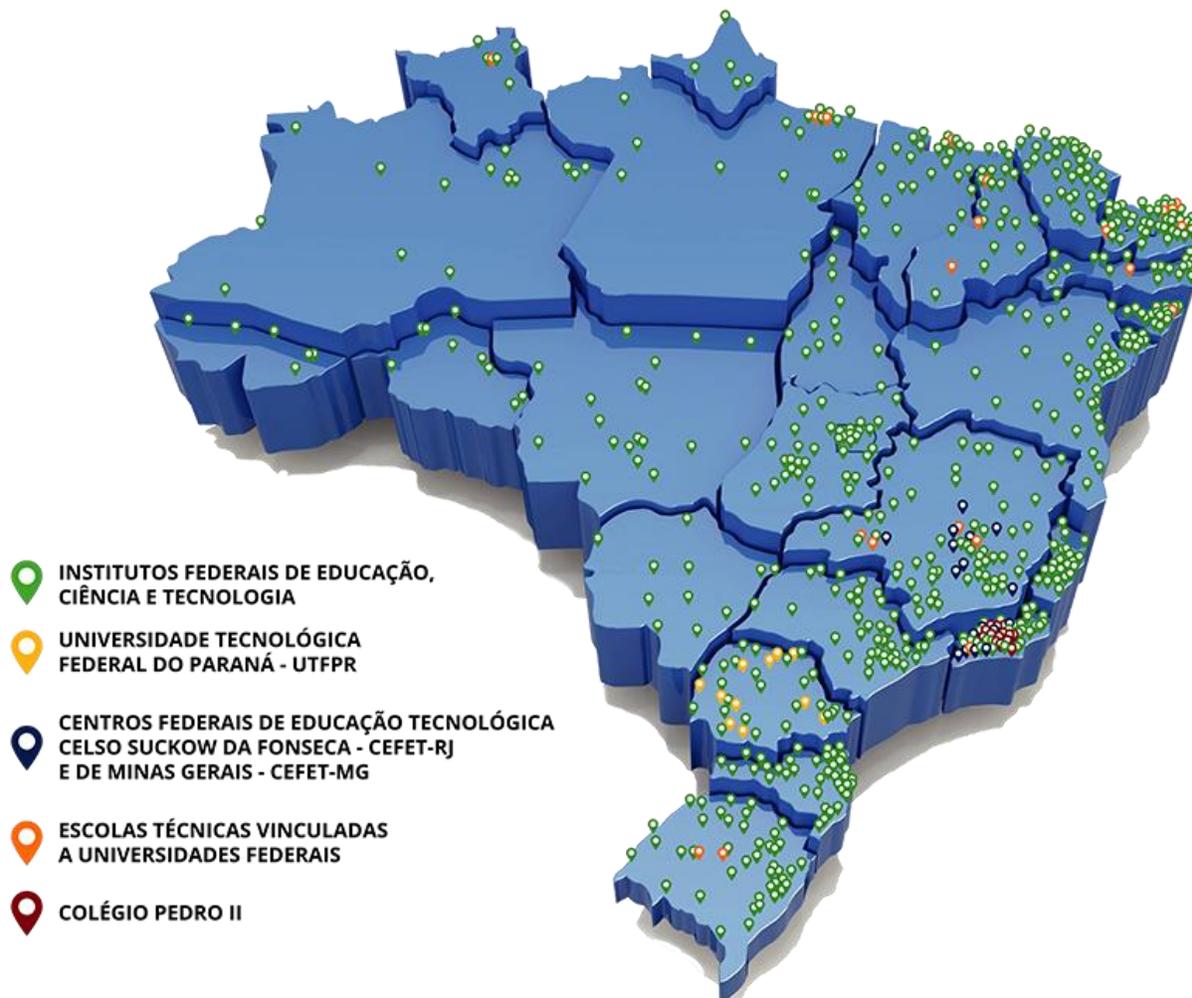
Fonte: Governo do Brasil, 2016.

Diante do exposto, é possível compreender as transformações das instituições de EPT no Brasil, a partir dessa tríade estrutural, pois, ainda que instituições, aparentemente, tenham sido extintas, novas composições se originaram em decorrência das condições produtivas e sociais. Todavia, o objeto, formação profissional, parece permanecer como a finalidade precípua desde os Liceus, o que perdurou nas escolas de aprendizes e artífices, nas escolas técnicas federais e nos Institutos Federais. Em variadas proporções e dimensões, materialidade, representação e apropriação vão sendo modificadas e redimensionadas, a partir e em acordo com as políticas públicas de educação referentes a cada período histórico.

Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Conforme consta no site do Ministério da Educação, em 2019 havia, “mais de 661 unidades sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (Governo do Brasil, 2020). Composto a RFEPCT, as unidades encontram-se distribuídas em municípios de todos os estados do Brasil. A Figura 2 apresenta um mapa com a localização dos *campi* das unidades escolares que compõem a RFEPCT no Brasil, nos estados da federação brasileira, em 2019.

**Figura 2**

Localização dos campi que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Brasil, em 2019



Fonte: Governo do Brasil, 2020.

Também a Figura 2 revela a distribuição desigual das escolas em todo o país, em relação à oferta de vagas e acesso dos estudantes à EPT. Nota-se uma concentração de *campi* na Região Sudeste, especialmente no Estado do Rio de Janeiro, e em alguns estados do Nordeste. As regiões Centro-Oeste e Norte, são as menos atendidas. A rápida expansão da RFEPCT, se analisada e triangulada a partir da perspectiva dos elementos apontados por Saviani (2007) (materialidade, representação e apropriação) e considerando a historicidade da EPT, demanda reflexões mais profundas que demonstrem implicações e impactos desse crescimento acelerado para o conjunto de sujeitos sociais e para os territórios em que essas instituições estão localizadas, o que não será abarcado no âmbito deste trabalho, dado o limite e escopo do texto. Entretanto, ainda aqui, é possível refletir que a reestruturação na oferta de EPT, no Brasil, representou uma mudança

profunda na estrutura educacional brasileira, tendo em vista que essa expansão veio acompanhada de grandes investimentos públicos federais em infraestrutura física e pedagógica nas escolas, bem como de um crescimento proporcional do número de profissionais (servidores técnicos e professores) que trabalham nessas instituições. Por consequência, isso possibilitou o aumento na oferta de vagas de EPT nas instituições públicas, com ampliação do acesso à escola para a população brasileira, no que se refere à educação básica, técnica e à educação superior.

Com a expansão da RFEPCT, novos profissionais passaram a compor essa realidade, isto posto tanto em relação ao aumento do número de servidores técnicos (que não são foco deste estudo), quanto de professores. Além disso, inaugurou-se um contexto diferenciado para o profissional do magistério da EPT no Brasil, seja da perspectiva da formação dos trabalhadores sob sua responsabilidade (de diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino), seja da perspectiva da produção de conhecimento que lhe é requerida pelas atribuições que possui nessas instituições (ensino, pesquisa e extensão). Para eles, forjou-se uma nova carreira no magistério federal, a qual será mais detalhada na próxima seção.

### **A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a carreira dos Professores que nela trabalham**

Objetivando a compreensão da forma como se organizou a carreira dos professores das instituições federais de educação profissional e tecnológica, da forma como se encontra nos dias atuais, se faz necessária uma retomada da origem da Carreira EBTT, considerando o contexto jurídico-político, nas dimensões diacrônicas e sincrônicas, da forma como se tem realizado os aprofundamentos teóricos dos estudos que estão sendo desenvolvidos pelos integrantes do Grupo KAIRÓS.

Assim, no contexto da reforma da EPT e da criação da RFEPCT, também se deu a reforma administrativa implementada pelo Governo Federal, que, para os servidores da RFEPCT, se consolidou com a Reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE –, pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Desta Lei, duas seções são importantes para a implantação da RFEPCT, no que tange à carreira dos quadros de pessoal das instituições da Rede: a Seção III, que trata do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) e a Seção XVI, que trata da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Carreira EBTT) (Brasil, 2008b). Com este aparato legislativo, o contexto jurídico-administrativo se organizou para a estruturação dos quadros de profissionais necessários à expansão da EPT no país. Apesar de ter organizado uma carreira específica para os professores EBTT, a Lei nº 11.784/2008 ainda mantinha regimentos diferentes para os professores das universidades federais e para os de instituições federais de educação profissional (Escolas técnicas e Cefets, agora integrados à RFEPCT) e entre professores da RFEPCT que atuavam no ensino superior e aqueles que somente atuavam na educação básica. O quadro complexo que se estabeleceu nessa reforma dos planos de cargos e salários dos profissionais da educação da rede federal revelou a trama histórica consolidada na legislação, a qual traz implícitos, em si, aspectos relevantes que decorrem da própria divisão do trabalho em educação, do fracionamento dos trabalhadores da educação, da elevação da racionalidade científica e tecnológica, dentre outros. A realidade do trabalho e da educação se projeta ideologicamente em forma de lei, sob o discurso que formata as políticas públicas educacionais, a partir de um Estado mediador e regulador dos interesses políticos e sociais, entre o capital e a classe trabalhadora.

Após processos de reorganização e enquadramentos, previstos na Lei nº 11.784/2008, novos ajustes foram feitos no Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, com vigência a Lei nº

12.772, de dezembro de 2012, alterada pela Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013, a qual estabelece um único Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, alinhando, inclusive em termos salariais, as carreiras dos professores das instituições federais da RFEPCT e das universidades federais (Brasil, 2013). A partir da Lei 12.772/2012, a carreira de Magistério Federal se divide em duas, conforme o Art. 1º: a) A Carreira de Magistério Superior e b) A Carreira de Magistério do EBTT (Brasil, 2012). Compreende-se, assim, na análise da lei, que ocorre uma profunda reestruturação da carreira do magistério público federal, entre os anos de 2008 e 2012, ficando estabelecidas a carreira, os cargos e os salários a serem cumpridos pelos professores das universidades, mas também das instituições federais responsáveis pela oferta da EBTT. Há de se atentar para as implicações das políticas públicas na esfera federal, em relação a esse contexto, no que diz respeito aos trabalhadores da educação, considerando suas formas de organização coletiva para luta de classes e os desafios de cada nível e etapa ou modalidade da educação nos quais estes sujeitos trabalham.

De modo geral, considerando as legislações analisadas neste estudo, percebe-se que a segunda metade do século XX, e os vinte primeiros anos do século XXI, ainda que aparente, têm apresentado paulatinamente, uma intensificação cada vez maior no trabalho dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A implementação de leis que (re)estruturam as carreiras e os cargos pode representar movimentos de sentidos que expressam relações de disputas entre a classe trabalhadora e o capital, ou seja, expressam as contradições da relação educação e trabalho na sociedade capitalista. Esta realidade, ainda que demande estudos mais aprofundados, se revela como expressão do reconhecimento do trabalho dos professores na EPT pelas políticas públicas em ação. Entretanto, longe de qualquer ingenuidade, é preciso considerar que o cargo de professor da EBTT, no âmbito do serviço público federal, também se torna objeto de intensificação e precarização, uma vez que os sujeitos estão submetidos à lógica produtiva do capital, no que se refere às relações e aos resultados esperados de seu trabalho no modo de produção atual.

Nessa nova Carreira, que se convencionou chamar de Carreira EBTT, foram integrados os professores já existentes na RFEPTC, por enquadramento, e os novos profissionais do Magistério que ingressaram, a partir de então. Os termos estabelecidos pela Lei 11.784/2008 foram ajustados por legislações próprias nos anos de 2012, 2013 e 2016, de maneira a definir e estabelecer diretrizes para a nova carreira.

Nesse sentido, o que era Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, a partir de 2013, passa a compor, em uma seção específica o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Além disso, a sua estrutura (relacionada à evolução na carreira e remunerações) é reorganizada (Brasil, 2016). Considerando o estudo da referida lei, se destacam os seguintes pontos:

- a) A lei estrutura a carreira de professores em classes (A, B, C e D), conforme a relação entre a titulação e o tempo de ingresso no Magistério Público Federal;
- b) As atividades atribuídas aos professores da EBTT, de modo geral, referem-se às dimensões do ensino, da pesquisa, extensão e as funções inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência técnica na instituição;
- c) É estabelecido um nível formativo inicial para ingresso dos professores no Magistério Federal, o qual é sempre realizado por meio de seleção pública de provas e títulos;
- d) A remuneração dos professores se estabelece de acordo com o tempo de ingresso na Rede e o desenvolvimento da carreira;

- e) Possuem quarenta e cinco dias de férias e jornadas semanais de trabalho de 40 horas ou 20 horas, dependendo do regime contratual de trabalho, sendo possível o regime de dedicação exclusiva.

Deste modo, os professores que ocupam o cargo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) na RFEPCT têm atribuições relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, podendo assumir cargos de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, no âmbito das Instituições Federais de Ensino, além de outras previstas na legislação vigente. Outra característica muito específica desses professores é que eles podem trabalhar com a produção de aulas, em uma mesma jornada de trabalho em cursos de diferentes etapas, níveis e modalidades da educação e ensino que a instituição oferece. Ou seja, o trabalho dos professores da EBTT, nas instituições da RFEPCT pode abranger desde a Formação Inicial e Continuada (FIC, ensino fundamental ou médio), cursos técnicos de nível médio (que podem ser ofertados, também, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), cursos tecnológicos de graduação e de Pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Vale destacar, que a oferta destes níveis e modalidades, em diferentes eixos tecnológicos, oportuniza o que na atual política pública se denomina por verticalização do ensino, articulando, ao ensino, a pesquisa e a extensão, na produção de ciência e tecnologia. Deste modo, ao analisarem os desafios enfrentados pelos professores da carreira EBTT, Silva e Melo (2016) apontam que:

Embora tenham como *locus* de trabalho uma IES [Instituição de Ensino Superior], atuam no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação e FIC, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação. Atuam em diversas atividades ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão e atendem públicos muito diferentes, que exigem posturas cada vez mais diferenciadas e sob a lógica gerencialista. São ainda responsáveis ou corresponsáveis pela implementação, execução e/ou supervisão de muitos programas. (Silva & Melo, 2016)

Tendo em vista as diversas e diferentes políticas públicas e programas de governo, os quais são executados nos tempos e espaços das instituições que fazem parte da RFEPCT, é possível considerar que os professores da Carreira EBTT, em vistas da complexidade do escopo do trabalho que são convocados a realizar nas instituições de EPT, são diretamente impactados, na forma em que organizam o seu trabalho e o trabalho pedagógico que desenvolvem, pelos diversos processos produzidos a partir do sistema metabólico do capital (Antunes, 2005). Isto porque, na contemporaneidade imperam os ideários dominantes, hegemônicos do capitalismo, que regulam os meios e relações de produção, estando as políticas educacionais articuladas a tais ideários, especialmente no que se refere à formação da classe trabalhadora. Assim, as condições de trabalho também dos professores se tornam precarizadas e intensificadas, uma vez que as demandas cotidianas se expandem e se mostram cada vez mais complexas na realização das políticas públicas, durante o tempo de trabalho dos sujeitos. Sob esta lógica, as políticas públicas educacionais são compreendidas como expressão da totalidade social que é a sociedade capitalista (Antunes, 2005).

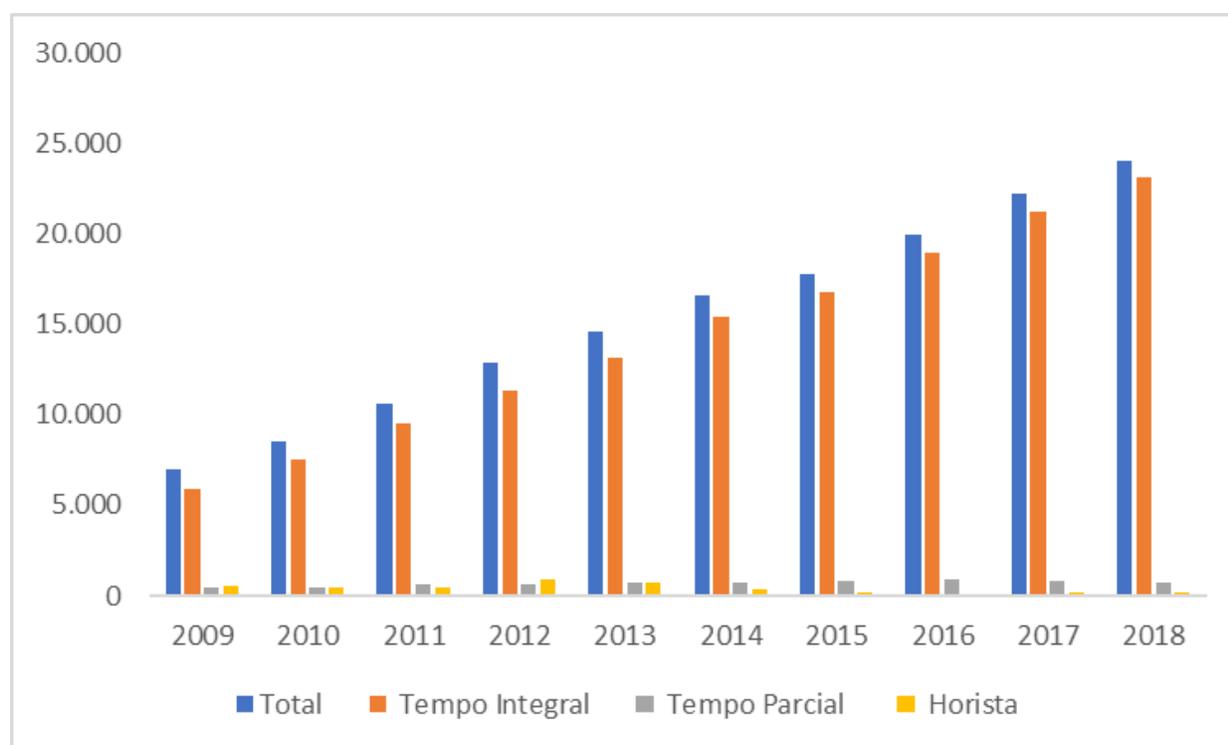
Neste contexto, de capitalismo, há de se refletir sobre a relação entre quem são os professores da EBTT, o que produzem e como produzem o que produzem, na atualidade. Entende-se que desafios e possibilidades circundam o processo de realização do trabalho pedagógico destes sujeitos em uma instituição pública destinada à produção de educação, ciência e tecnologia, triade esta implicada não somente na formação de trabalhadores, mas no desenvolvimento das forças produtivas para a sociedade atual e futura. Afinal, a Educação Profissional no Brasil, conforme exposto anteriormente, possui uma história de avanços e retrocessos no que se refere a sua escolarização, a qual se percebe relacionada com a produtividade mercadológica e de valorização do

capital, porém prevê a produção científica e tecnológica. Diante destes argumentos, vale questionar as razões para tais mudanças, considerando o contexto capitalista de acumulação flexível de capital. Estas mudanças possibilitam que tipos de transformações na sociedade? Transformações de que ordens? Estão a serviço dos trabalhadores ou do capital? Tais marcações são pontuadas para refletirmos se estas questões, mesmo que somente retóricas, não nos fazem perder o foco do artigo, criando expectativas ao leitor, às quais não se responderá.

Desde a implantação da RFEPTC, se observa uma ampliação significativa no quadro de professores nas instituições públicas da referida rede, tal ampliação parece acontecer acompanhada das legislações, anteriormente referidas, do período correspondente à expansão da EPT, ou seja, a partir de 2008. Dados do Censo da Educação Superior, de 2009 a 2018 apontam um crescimento de 345% no número de docentes da RFEPTC. Do que concerne ao tipo de regime de trabalho que os professores em efetivo exercício ocupam, durante o período, pode-se verificar uma predominância de 96% de professores em Tempo Integral, 3% de professores em Tempo Parcial e 1% de professores Horistas, conforme aponta o Gráfico 1.

### Gráfico 1

*Número total de professores, por regime de trabalho, na RFEPTC, entre 2009 e 2018*



*Fonte:* Elaborado Machado et al. (2020), com base nos dados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2009/2018).

Ressalta-se que o percentual de professores horistas reduziu-se, paulatinamente, entre os anos de 2009 (7,6%) e 2016 (0,5%), mas, em 2017, este percentil voltou a crescer (0,9) e em 2018 já representava 1% dos professores da RFEPTC. Ainda que este percentual seja muito pequeno em relação ao universo dos professores da EPT da RFEPTC, o seu aumento pode apontar para indícios de precarização na contratação de professores para as Instituições Federais que ofertam EPT,

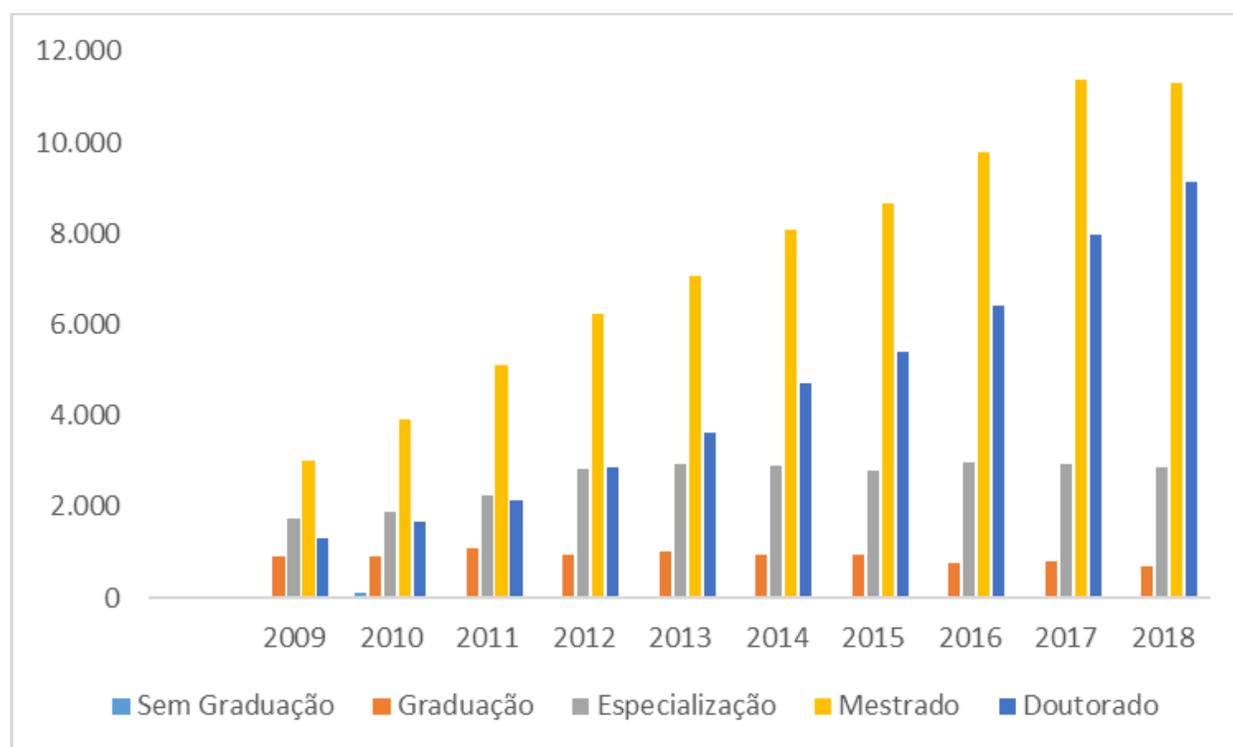
tornando o trabalho da EPT cada vez intensificado e mais voltado ao atendimento das demandas do capital.

No que diz respeito à formação, durante o período estudado, observou-se, na RFEPTC, um grande crescimento do percentual de professores com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), percentual este muito acima do número de titulados necessários ao funcionamento de Instituições de Ensino Superior, conforme legislação em vigor (um terço são mestres e doutores). (Brasil, 1996).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018 demonstram que esse crescimento é proporcional à quantidade de professores que ingressaram na rede na última década, conforme pode ser verificado no Gráfico 2.

## Gráfico 2

Número total de professores em exercício, por tipo de formação na RFEPTC, entre 2009 e 2018



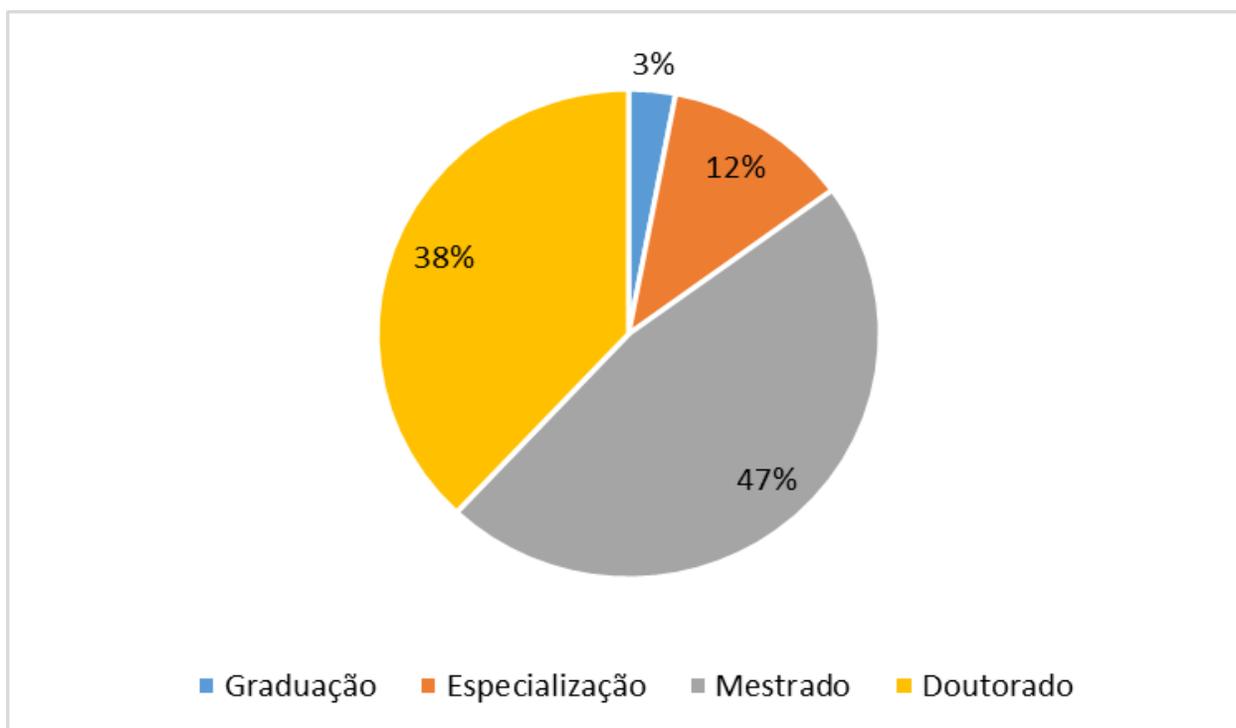
Fonte: Elaborado Machado et al. (2020) com base nos dados dos Censos da Educação Superior (INEP, 2009/2018).

Um recorte dos dados de formação do Censo da Educação Superior, disponibilizado pelo INEP demonstra o enorme percentual de professores com pós-graduação *stricto sensu* nessas instituições, em 2018, o que denota uma alta concentração de profissionais do magistério qualificado para a realização das diferentes atividades demandadas nas instituições federais de educação profissional, a saber: ensino, pesquisa, extensão, assessoria e gestão educacional, algo muito distinto do que ocorre nas redes estaduais de educação profissional, no Brasil, por exemplo, onde há um esforço muito grande de alguns entes federados para que, minimamente, os professores da educação profissional consigam alcançar a formação *lato sensu* (Machado, 2018).

O Gráfico 3, organizado de maneira a destacar, individualmente, os percentuais de mestres e doutores dentre aqueles que possuem formação *stricto sensu*, tem a função de ilustrar a realidade existente em 2018 na RFEPTC.

### Gráfico 3

*Número total de professores da RFEPTC, por tipo de formação, no Brasil, em 2018, com destaque para os professores com pós-graduação stricto sensu*

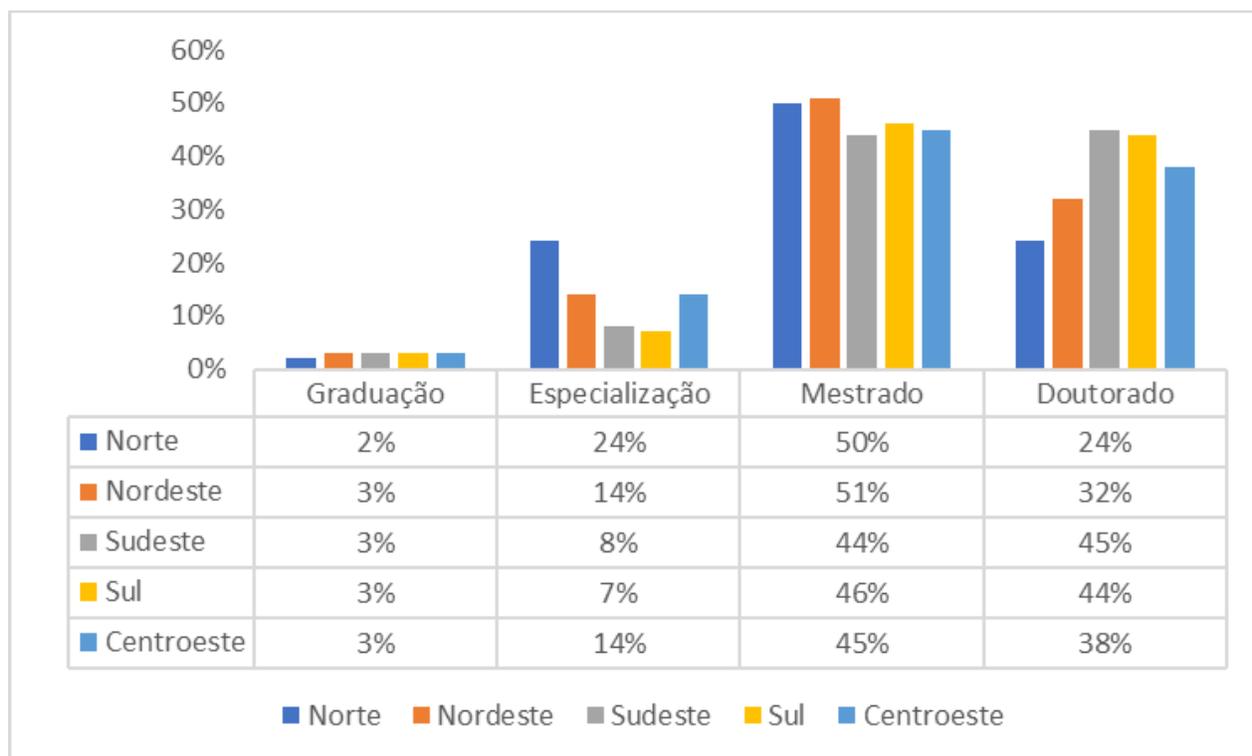


Fonte: Elaborado Machado et al. (2020), com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Entretanto, estes percentuais variam muito entre regiões no país. Enquanto na Região Sul se contabiliza 90% dos professores com mestrado e doutorado, na Região Norte são 74% de professores com esta formação. Destaca-se, ainda, que não há muita diferença entre as regiões no que tange ao percentual com cursos de graduação, que os maiores percentuais de mestres se encontram nas regiões Nordeste e Norte e de especialistas na Região Norte, onde também é registrado o menor percentual de doutores. As regiões Sudeste e Sul possuem o maior número de doutores na RFEPTC no país, conforme se pode observar no Gráfico 4.

**Gráfico 4**

Número total de professores da RFEPTC, por tipo de formação e região geográfica do Brasil, em 2018

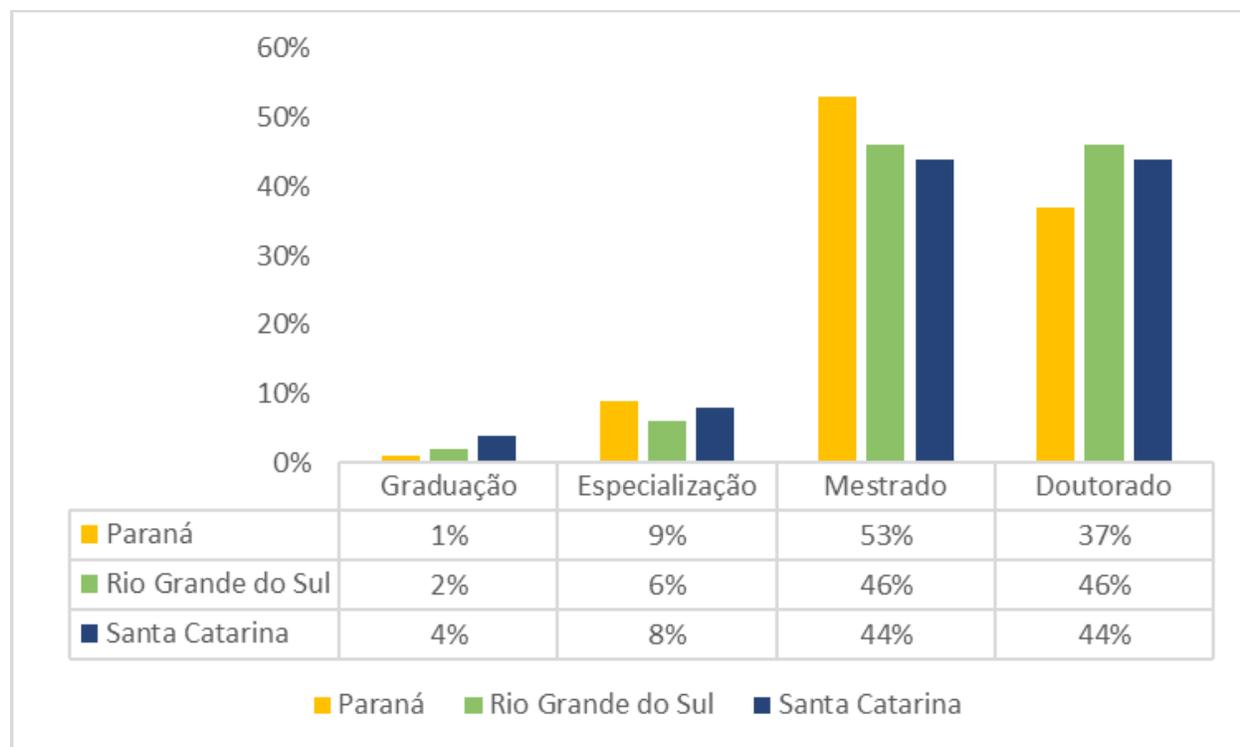


Fonte: Elaborado Machado et al. (2020), com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Dentre os estados da Região Sul, o Rio Grande do Sul possui o maior número de professores nas Instituições da RFEPTC e o maior número de mestres e doutores. Juntos, os professores com Mestrado e Doutorado na Rede, no Estado do Rio Grande do Sul, somam 92% do total dos professores das Instituições, ultrapassando a média da Região, enquanto o Estado do Paraná possui o maior número de mestres, conforme pode ser analisado no Gráfico 05.

**Gráfico 5**

Número total de professores, por tipo de formação na RFEPTC, em 2018, com destaque para a formação nos estados da região sul do Brasil



Fonte: Elaborado Machado et al. (2020), com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

A partir dos dados produzidos, foi possível visualizar o significativo aumento do número de professores em Regime de Trabalho de Tempo Integral, entre os anos de 2009 e 2018 e um avanço, na mesma medida, do número de professores que possuem pós-graduação *stricto sensu* na RFEPTC. Tal aumento ocorreu gradativamente em todas as regiões do país, ainda que em diferentes proporções, entre regiões e estados do país, com destaque para a Região Sul e, nesta, para o Estado do Rio Grande do Sul, no que concerne à formação. Entende-se que esta realidade decorre, aparentemente, das possibilidades que as políticas de trabalho, estabelecidas no Plano de Carreira do Magistério Federal, demandaram aos professores EBTT.

Com alto nível de qualificação e selecionados para atuarem em uma instituição em que a oferta de educação e ensino é verticalizada desde a etapa do ensino fundamental da educação básica até a educação superior, na pós-graduação *stricto sensu*, muitas vezes esses profissionais possuem dificuldades para a realização do seu trabalho em uma ambiência que abriga tão vasto leque de desafios. Dos cursos de qualificação profissional para jovens e adultos trabalhadores que apenas cursaram os anos iniciais do ensino fundamental à formação de pesquisadores de alto nível, as demandas delegadas a esses profissionais, no âmbito da RFEPTC, muitas vezes, implicam em necessárias mediações e prementes contradições. Durante a pesquisa, após entrevistar alguns professores que trabalham em Institutos Federais no Estado do Rio Grande do Sul (Instituto Federal Farroupilha – IFFAR – e Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS –), foi possível ouvir de uma professora, o seguinte depoimento:

É um desafio enorme [...] são aulas completamente diferentes. Por mais que o conteúdo seja o mesmo, eu vou ter que mudar minha linguagem, vou ter que mudar minha postura, vou ter que mudar o modo de apresentação desse conteúdo para o aluno, né? É uma adaptação, assim, por mais que seja a mesma aula, a forma de dar essa aula, a forma de pensar essa aula é completamente diferente para cada um dos níveis [...] são aulas completamente diferentes. A dificuldade de se adaptar a essa mudança... eu acho que é a coisa bem difícil para o professor se adaptar a diferentes situações que podem ter várias situações no mesmo dia... Essa medida de até onde eu posso ir, até onde eu não posso ir, acho que é bem complicado. (Entrevistada 01)

Assim, boa parte dos desafios enfrentados pelos professores da Carreira EBTT aponta para a necessidade de se correlacionar o potencial desses professores com a proposta da EBTT no país, com destaque para a adequação do trabalho pedagógico dos professores mais qualificados, por um lado, para o atendimento dos alunos da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos, por outro para o aproveitamento da capacidade de pesquisa e produção de conhecimento desses professores nas atividades de pesquisa e pós-graduação. Outro professor entrevistado, quando perguntado sobre os desafios que entende serem próprios das atividades da Carreira EBTT, assim se pronuncia:

O desafio é o professor poder diferenciar o ensino médio do ensino superior. Porque muitas vezes você sai de uma sala de aula, tu estás trabalhando com o primeiro ano do ensino médio, vou falar da minha área, de arquitetura de computadores, e aí você sai da aula de arquitetura de computadores e tu entra, depois, às três horas da tarde, tu entras no curso superior para dar a mesma disciplina de arquitetura de computadores pro ensino superior. Então tu tens que... num toque de mágica, no caminho do corredor, tu tens que se transformar em outra pessoa? Não digo outra pessoa, mas tu tens que se desvestir do professor de ensino médio e ser um professor de ensino superior, não é uma tarefa fácil, não é uma tarefa fácil... (Entrevistado 02)

Como os professores da Carreira EBTT possuem, majoritariamente, Regime de Trabalho em Tempo Integral e qualificação em nível *stricto sensu*, as dificuldades por eles enfrentadas são reveladas, não pela falta de tempo, salários ou formação para realizar o seu trabalho, mas, de maneira adversa, principalmente, pela necessidade de adaptar-se, constantemente, a realidades e exigências díspares do trabalho com estudantes da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos, em relação ao trabalho com estudantes do ensino superior. Estudiosos que analisam a evasão escolar nas Instituições da RFEPCT (Sales, Castro & Dore, 2013, p. 3) assinalam “dificuldade nas disciplinas e reprovação”, como uma das principais causas de evasão escolar nos cursos técnicos de nível médio, muitas vezes pela dificuldade de acompanhamento das disciplinas pelos estudantes, atribuída à “baixa qualidade do ensino fundamental”. Fornari (2010) aponta a “postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno”, como um dos fatores importantes para entender a evasão escolar. Tais dificuldades dos alunos, muitas vezes, estão muito distantes das realidades vivenciadas por professores pesquisadores, quase sempre sem formação pedagógica, que possuem vários limites para entender e traduzir os problemas enfrentados pelos alunos, especialmente, por aqueles que ainda se encontram no nível básico.

Isto posto, a contribuição dos entrevistados neste estudo revela o quão importante se torna a conscientização dos professores EBTT para lidarem com as dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica, em virtude do nível de ensino que frequentam, da idade cronológica que possuem, das deficiências que acumulam da sua história escolar pregressa e do estranhamento que sentem ao adentrarem a uma instituição da RFEPCT, em relação ao perfil dos seus professores e a

maneira como a escola se organiza. Além disso, com a expansão da RFEPCT, no que concerne ao aproveitamento das potencialidades de formação desses professores, há diversos óbices relativos às condições de oferta dos cursos e da infraestrutura existentes nos *campi* mais afastados dos grandes centros. Na ausência de demanda, alguns *campi* possuem professores pesquisadores que não atuam na pós-graduação e não realizam pesquisa.

## Notas Conclusórias

Considerando o panorama da realidade da carreira e da expansão do número de professores da EBTT, a partir de uma análise diacrônica e sincrônica do histórico e das políticas da EPT no país, entre os anos de 2009 e 2018, são pensados os desafios a serem enfrentados na correlação entre o *potencial* dos professores e proposta da EBTT no país. Deste modo, diversos são os desafios para os professores, entendidos como coletivos de profissionais, resultantes do quadro histórico da EBTT, os quais são parte da classe trabalhadora. Tais desafios aumentam ou arrefecem dependendo dos movimentos das políticas públicas na sociedade capitalista. Porém, sabendo-se que estas estão a serviço do capital, pressupõe-se que os desafios aumentarão. Quanto à profissão, geram-se frustrações decorrentes do fato de, diante da imposição dos pressupostos de políticas públicas para a oferta de EPT, os movimentos dos professores na esfera local não atingem o global, o “patrão” distante.

Os professores, neste caso, estão submetidos a diretrizes, princípios e valores, pautados na produtividade, eficiência e racionalidade teórica e metodológica. Compreende-se, dessa forma, que a valorização profissional dos professores da Carreira EBTT está pautada pelos próprios preceitos do mercado, que exigem determinadas habilidades e competências na realização do trabalho pedagógico na instituição escolar. Nas instituições federais da RFEPCT, estão inscritas, no trabalho dos professores, as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão educacional, conforme os regimentos relativos à profissão, as quais demandam desses profissionais flexibilidade, polivalência e dinamismo. Com as ameaças que sofrem a partir das políticas apresentadas pelo governo central do país, há um contagioso esmorecimento dos professores com relação à profissão e, conseqüentemente, ao trabalho e ao emprego.

Nesse sentido, ao se referir ao trabalho dos professores está se pressupondo o resgate: da autonomia profissional do professor em propor, realizar e avaliar cotidianamente, o seu trabalho, evidenciando profissionalidade e do lugar social da profissão historicamente constituído em sucessão de lutas, resignações, possibilidades e desafios. Na medida em que os professores continuem a ser vistos como executores tão-somente, sempre haverá quadros de desânimo, desistência e altíssimos graus de resistência a propostas de uma escola mais humana em seu fazer e mais harmônica na concretude de sua proposta.

Como mencionado, por muito tempo ouviu-se falar na necessidade de os professores se tornarem autônomos, ou profissionais, ou profissionalizados. Na esteira desse discurso, havia uma perspectiva ideológica, mascarando a necessidade de os professores assumirem a responsabilidade por processos sociais à medida que reformas educativas são implementadas pelos governos representantes do poder de Estado. Neste movimento, percebe-se a progressiva incompreensão e ausência do reconhecimento da profissão, levando o trabalho a tornar-se tempo e espaço de inconstâncias e frustrações, de estar e não produzir, conforme potencialidades, ou mesmo, fazer a cena da produção, num jogo de adequações e imprecisões constante.

## Referências

- Antunes, R. (2005) *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Cortez.
- Brasil. Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março. (1824).  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)
- Brasil, Lei nº 11.741, de 16 de julho. (2008a). *Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm).
- Brasil, Lei nº 11.784, de 22 de setembro. (2008b). *Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm)
- Brasil, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro. (2008c). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica...* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm).
- Brasil, Lei nº 12.772, de dezembro. (2012). *Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal...* [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm).
- Brasil, Lei nº 12.863, de 24 de setembro. (2013), *Altera a Lei nº 12.772, de dezembro de 2012*.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art1).
- Brasil, Lei nº 13.325, de 29 de julho. (2016). *Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm#art1).
- Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).
- Cezar, T. T., & Ferreira, L. S. (2016). A relação entre educação e trabalho: Um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 11(4), 2141-2158. <https://doi.org/10.21723/riace.v11.n4.8248>
- Cunha, L. A. (1979). O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, 3(3). 3-47. Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/download/60512/58764> .
- Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, (14), 89-107.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* (2 ed.). UNESP.  
<https://doi.org/10.7476/9788539303007>
- De Faria Tavares, F. L. (2016). Ensino Técnico Federal no Brasil: Das escolas de aprendizes artífices ao Pronatec. *Revista Historiador*, 8(8).<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>
- Ferreira, L. S. (2020). Discursos em análise na pesquisa em educação: Concepções e materialidades. *Revista Brasileira de Educação* [online] 25, e250006. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250006>
- Fonseca, C. S. da. (1986/2010). História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Senai. In: M. Ciavatta & Z. S. da Silveira (Orgs.), *Celso Suckow da Fonseca*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores).  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf> .

- Fornari, L. (2012). Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(1). <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2027>
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis. 19 (1). 2001.
- Governo do Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2016). *Educação Profissional e Tecnológica: Série Histórica e Avanços Institucionais 2003-2016*. Retrieved 10 April 2018, from [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)
- Governo do Brasil. Ministério da Educação. (2020). *Mapa de localização das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Retrieved 15 April 2018, from <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>.
- Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Ministério da Educação. (2020). *Sinopses/ Graduação. 2009-2018*. Retrieved 10 December 2020, from <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.
- Machado, C. T. (2018). O programa de apoio à educação profissional e a formação dos professores da educação profissional da Rede Estadual da Bahia (2011 a 2015). In: A. L. B. Mutin, C. T. Machado, & A. O. C. Santos (Orgs.), *Educação profissional, território e sustentabilidade*. (pp. 81-98). Curitiba-PR; CRV.
- Machado, C. T. (2019). *Relatório de atividades de estágio pós-doutoral*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.
- Machado, L. R. de S. (2010). Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. *Linhas Críticas*, 16(30), 89-108. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3571>
- Neves, L. M. W. (1997). *Brasil Ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na educação*. Papéis e Cópias.
- Pansardi, M. V. (2013). Um Estranho no Ninho: A formação de professores em sociologia nos Institutos Federais. *Revista Inter-Legere*, (13), 235-249.
- Reis, L. (2005) Os homens rudes e muito honrados dos mesteres. *Revista Ciências e Técnicas do Patrimônio*, Porto, I(IV). 235-259. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4945.pdf>
- Sales, P. E. N., Castro, T. L. de, & Dore, R. (2013). Educação profissional e evasão escolar: Estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. *Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar*, (3).
- Saviani, D. (2007). Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica. In: M. I. M. Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi & D. Saviani (Eds.), *Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (3. ed.). Autores Associados.
- Silva, P. F. Da, & Melo, S. D. G. (2016). O trabalho docente na educação superior no contexto de expansão da educação profissional e tecnológica. *XI Seminario Internacional de la Red Estrado: movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización*, (1). 1-19. Cidade do México, México. [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/](http://redeestrado.org/xi_seminario/).

## Sobre o Autores

### **Célia Tanajura Machado**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação – *Campus I*  
cmachado@uneb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9015-2726>

Possui Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1986), Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Realizou o Pós-Doutorado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (2018), sob a supervisão da Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira. Atualmente é professora da Universidade do Estado da Bahia, conselheira do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Conselheira do Conselho Editorial da Editora da Universidade do Estado da Bahia e membro da Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia. É líder do Trabalho - Grupo de estudos e pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias em Educação (Gestec/UNEB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, formação de professores, legislação educacional brasileira, política educacional e gestão escolar.

### **Liliana Soares Ferreira**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

anailferreira@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4847-9148>

Licenciada em Pedagogia (1985), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); licenciada em Letras (1992), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Especialização em Literaturas em Língua Portuguesa (1988), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Mestre Em Educação nas Ciências (1999), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); Doutora em Educação (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); realizou estágio pós-doutoral (2019), na Universidade Federal de Pelotas, sob supervisão do Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito. Atualmente, é professora associada 3 do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, trabalhando na graduação, especialização e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) /UFSM. É líder do grupo KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Pesquisa e realiza estudos na área de Educação, com ênfase em trabalho, trabalho pedagógico, Pedagogia, políticas públicas; escola; educação profissional. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC e integrante do conselho editorial de periódicos nacionais e internacionais sobre educação. Bolsista Produtividade CNPQ, Área de Educação. Integrante do Comitê de Assessoramento em Educação da FAPERGS.

### **Taise Tadielo Cezar**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) – *Campus São Vicente do Sul*

taise.cezar@iffarroupilha.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7793-9209>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (2007). Especialista em Projeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) (2009). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2014) e, atualmente, doutoranda em Educação, também pela UFSM. Atuou entre 2008 e 2016 como Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha no *Campus* São Vicente do Sul. Atualmente trabalha na Assessoria Pedagógica da Diretoria de Educação a Distância (DEAD) na Pró-Reitoria de Ensino e Ministra aulas no curso Técnico em Secretaria Escolar pelo Profucionário. Integra o grupo KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, vinculado à UFSM. Tem experiência na área de Educação Profissional e Tecnológica e Proeja. Pesquisadora dos temas Educação e trabalho, Políticas públicas da educação profissional e tecnológica, trabalho pedagógico, Pedagogos(as) e Pedagogia.

---

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 55

26 de abril 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

**María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren McArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**David E. DeMatthews** University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres** Michigan State University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Miri Yemini** Tel Aviv University, Israel