

## A CARREIRA NO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA TÉCNICA E TECNOLÓGICA E O PERFIL DO DOCENTE SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN

Alyne Campelo da Silva<sup>1</sup>

Ana Lúcia Sarmento Henrique<sup>2</sup>

Olívia Moraes de Medeiros Neta<sup>3</sup>

*Recebido em: março/2020*

*Publicado em: abril/2020*

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir aspectos relacionados a carreira do docente que atua na esfera da Educação Básica Técnica e Tecnológica – EBTT com enfoque nos elementos referentes ao regime de trabalho. Optamos pela realização de pesquisa bibliográfica e documental. Apresentamos como se condiciona ao longo da história a carreira do docente que leciona na EBTT. Discutimos a institucionalização do regime de trabalho docente. Apontamos as legislações que definem e direcionam as atribuições do professor nessa esfera. Analisamos aspectos relacionados ao perfil do docente do IFRN a partir dos documentos institucionais, enfatizando a pouca representatividade e a atuação daqueles que a exercem fora do regime de Dedicção Exclusiva. Concluimos, elucidando a necessidade de que seja dada ênfase as diferentes formas de se assumir a docência, destacando a realização de estudos futuros que possam aprofundar o debate em torno das contribuições e eventuais limites que estes docentes com perfil diferenciado enfrentam no processo de ensino.

**Palavras-chave:** Carreira docente; Regime de trabalho; Professores sem Dedicção Exclusiva.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: alyne.campelo@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: ana.henrique@ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: olivianeta@gmail.com

## THE CAREER IN THE TEACHING OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL BASIC EDUCATION AND THE PROFILE OF THE TEACHER WITHOUT EXCLUSIVE DEDICATION AT IFRN

### Abstract

This article aims to discuss aspects related to the career of teachers working in the sphere of Technical and Technological Basic Education - EBTT focusing on elements related to the work regime. We opted for bibliographic and documentary research. We present how the career of the teacher who teaches at EBTT is conditioned throughout history. We discuss the institutionalization of the teaching work regime. We point out the legislations that define and direct the teacher's attributions in this sphere. We analyzed aspects related to the profile of the IFRN teacher from the institutional documents, emphasizing the little representation and the performance of those who exercise it outside the Exclusive Dedication regime. We conclude by elucidating the need for emphasis on the different ways of assuming teaching, highlighting future studies that may deepen the debate around the contributions and eventual limits that these teachers with different profile face in the teaching process.

**Keywords:** Teaching career; Work regime; Teachers without Exclusive Dedication.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir aspectos relacionados a carreira do docente que atua na esfera da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) com enfoque nos elementos referentes ao regime de trabalho, trazendo para o centro do debate aspectos relacionados ao perfil do docente fora do regime de Dedicação Exclusiva (DE) que atua no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

No curso desta investigação optamos pela realização de pesquisa bibliográfica e documental além da coleta de dados empíricos. A metodologia adotada, portanto,

sugeriu uma abordagem qualitativa com viés exploratório.

Inicialmente foram definidas categorias teóricas que se situaram entre carreira docente, regime de trabalho e formação docente para a Educação Profissional. Para tanto, buscamos aportes discursivos na literatura em autores como Huberman (2013), Cunha (2014), Dominik (2017), entre outros. Utilizamos ainda a análise documental a partir de leis, relatórios e decretos que apresentassem a discussão em torno da temática abordada.

Na busca pelos dados empíricos definimos como lócus da pesquisa o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em seus 21 Campi, sendo necessário a abertura de um processo institucional para registro da pesquisa. Partindo disso, traçamos um grupo de variáveis e tomamos como sujeitos os docentes não licenciados do corpo efetivo que lecionassem disciplinas técnicas há mais de dois anos na instituição e que não estivessem em regime de Dedicção Exclusiva. Além disso, eles deveriam estar vivenciando outras experiências de trabalho concomitantes ao exercício da docência, relacionadas prioritariamente com o seu campo de formação inicial.

O acesso aos dados ocorreu por meio do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)<sup>4</sup>, sistema utilizado pelo IFRN que condensa informações administrativas e acadêmicas de todo o corpo da escola: discente, docentes e técnicos administrativos. O acesso foi possível a partir da autorização concedida pela Reitoria do IFRN.

Todos os dados coletados foram analisados a partir do método de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e sintetizados com vistas a proporcionar maior profundidade na análise, entendendo a complexidade dos fenômenos e os movimentos discursivos que constroem e reconstroem as realidades.

Para facilitar a compreensão do leitor estruturamos o artigo em 4 tópicos: este que corresponde à parte introdutória, o segundo, em que abordamos aspectos

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre o SUAP acessar [https://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2\\_of\\_suap](https://portal.ifrn.edu.br/tec-da-informacao/servicos-ti/menus/servicos/copy2_of_suap) ou o portal <https://suap.ifrn.edu.br/accounts/login/?next=/>

relacionados a carreira docente na EBTT de forma geral, trazendo elementos em destaque relativo ao perfil que se espera do docente no IFRN; no terceiro, damos ênfase a composição do perfil dos docentes sem Dedicção Exclusiva na Instituição, apresentando características que os distinguem e direcionam o processo de ensino por eles executado; e, no quarto, apresentaremos breves considerações indicando a continuidade do estudo em trabalhos futuros.

## **A CARREIRA DO MAGISTÉRIO EBTT A PARTIR DO REGIME DE TRABALHO E O PERFIL DOCENTE**

Para iniciarmos nosso estudo chamamos atenção para a necessidade de entender como se condiciona ao longo da história a carreira do docente que leciona na Educação Profissional – EP, sendo que aqui o nosso enfoque será relativo as características que esta carreira assume quanto ao regime de trabalho e, quais as prioridades e características que as instituições e as políticas de formação docente definem para esse grupo específico de trabalhadores da educação.

Primeiro é importante ressaltar que a profissão do magistério federal tarda para ser regulamentada e tem uma história recente. Os primeiros registros da carreira na legislação federal datam de 1967 a partir do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que cita o magistério como um cargo civil pertencente ao quadro da união.

Para Dominik (2017), um importante marco para a construção da carreira docente ao longo do tempo se deu a partir da Lei 5.692/1971<sup>5</sup>, que mudou a organização do ensino no Brasil e exigiu que fosse estabelecida uma carreira ou como ficou conhecida uma “categoria funcional” docente para cada sistema de ensino de 1º e 2º graus, o que veio a ocorrer em 1974.

---

<sup>5</sup> Caracterizou como uma política de profissionalização universal e compulsória ou nos termos de Cunha (2014, p. 914), “o maior fracasso da ditadura no campo educacional”. Tratava-se da fusão de todas as modalidades de ofertas educacionais do ensino médio (denominado à época como 2º grau) na qual todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais/profissionalizantes e os cursos propedêuticos não teriam mais lugar exclusivo nesse nível de ensino (CUNHA, 2014).

Os parâmetros normativos de 1974<sup>6</sup> definiam as atividades a serem realizadas, os regimes de trabalho, a forma de ingresso na carreira e os níveis de progressão funcional e avaliação do desempenho, o que de certo modo caracterizava o corpo docente do magistério naquele momento “constituindo a gênese do que seriam as atividades docentes no futuro” (DOMINIK, 2017, p. 37). Então aparecia de um lado o professor de 1º e 2º graus e de outro o professor do magistério superior.

Nesse sentido, seguiram-se incontáveis mudanças na legislação que versava sobre a carreira docente e que ocorriam com o intuito de reelaborar os termos e conceitos definidos para regulamentação, o que culminou em alterações na Lei e novas publicações normativas no anos de 1981, 1987, 2006, 2008 e 2012.

No escopo deste artigo, nos deteremos ao estudo em torno do regime de trabalho, pois compreendê-lo é fundamental para entender o lugar do professor sem DE no cenário atual em que se prioriza o regime de trabalho de dedicação total nas instituições de ensino técnico em âmbito federal.

Em 1981, se definiu que o regime de trabalho padrão e legal era de 20h semanais e que a carga horária de 40h deveria ser apenas exceção em regime de utilização eventual. Já em 1987, foi definido o regime de DE, conceito herdado da carreira do Magistério Superior, com atribuições específicas além das atividades gerais que deveriam cumprir. Esse regime tratava de uma carga horária de trabalho de 40h com uma remuneração maior sem poder exercer outra atividade remunerada, para que o professor pudesse se dedicar às atividades do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e do assessoramento com total dedicação (DOMINIK, 2017).

Ressaltamos aqui o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), que a partir dos anos 1994, deu autonomia às instituições para criar e ministrar cursos de Educação Superior e de Pós Graduação. No entanto, a carreira de seus docentes ainda permanecia de 1º e 2º graus, o que gerou descontentamentos e muitos debates, haja vista se pretender a isonomia entre

---

<sup>6</sup> O primeiro esboço do que seria uma carreira docente ocorreu no contexto do Decreto nº 74.786, de 29 de outubro de 1974, da Lei nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974, do Decreto nº 75.841, de 10 de junho de 1975 e do Decreto nº 81.317, de 8 de fevereiro de 1978 (DOMINIK, 2017).

esta carreira e a do magistério superior, pois os profissionais assumiam responsabilidades semelhantes no processo de ensino. Esta pressão culminou com a criação da carreira do magistério EBTT, criada pela Lei 11.784/2008 em substituição à carreira de magistério de 1º e 2º graus, sendo regulamentada e reestruturada pela lei 12.772 de 2012.

No IFRN o plano de carreira dos docentes é regido pela Lei nº 12.772/2012, que estabelece as diretrizes do Magistério Federal desde 1º de março de 2013 e todos os docentes que integram o corpo efetivo da instituição pertencem a esse plano, ocupando os vários níveis de acordo com o tempo, o desempenho e a titulação.

No que compete ao regime de trabalho docente, os termos da Lei nº 12.772/2012 assim o define:

Art. 20 - O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou

II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho.

§ 1o - Excepcionalmente, a IFE poderá, mediante aprovação de órgão colegiado superior competente, admitir a adoção do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem Dedicção Exclusiva, para áreas com características específicas.

As transformações advindas ao longo das mudanças na carreira docente também apontam de forma objetiva quais as atividades que o docente deveria necessariamente cumprir. Tomando como base a lei 11.784/2008 que estabelece a carreira EBTT, as atividades docentes podem ser definidas em seu Art. 111.

**Art. 111** - São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

**II** - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

Nesse sentido, Brito e Caldas (2016, p. 87) apontam para a existência de um impasse significativo na carreira do magistério EBTT, haja vista a multiplicidade de esferas de atuação e conseqüentemente de atividades exigidas para este docente que “atua desde a educação básica, passando pelo ensino técnico e abrangendo até o ensino superior tecnológico e de licenciaturas”. Nesse caso, os autores defendem a unificação das carreiras do EBTT e do magistério superior com o intuito de corrigir distorções, inclusive financeiras, o que, segundo Dominik (2017), já foi conseguido, embora de modo parcial.

É importante destacar que a manutenção das mudanças nos regimes de trabalho docente em relação à carga horária se intensificaram a partir das lutas sindicais na carreira de 2012 e, hoje o regime de 40h semanais é visto como exceção e não se prioriza a contratação de professores efetivos nesse regime. Dominik (2017, p. 119) ressalta que “hoje, na prática, admitem-se somente professores de 20 horas e com DE. Os docentes de 40 horas são realmente exceção após 01/03/2013, até pela dificuldade de justificação ao Conselho Superior”. Isso porém não impede que o docente em regime de DE solicite a alteração da sua carga horária de trabalho, o que deverá ser avaliado, podendo ser aceito ou não pelo Conselho Superior da Instituição.

Nesse sentido, observando o lócus da pesquisa em tela identificamos que o IFRN a partir do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014) adota preferencialmente o regime de DE, pois a vinculação exclusiva com o Instituto poderia propiciar o maior envolvimento em projetos de pesquisa, de extensão e de gestão institucional. O documento revela que os regimes de 20h ou 40h sem DE podem ser adotados para áreas em que se avalie como importantes, do ponto de vista acadêmico, que o docente tenha uma experiência profissional fora da escola, como forma de trazer à sala de aula uma visão da prática profissional. Contudo, o documento não aponta que áreas seriam essas e como ocorreriam essas mudanças para os professores já em exercício.

Fazendo uma análise dos relatórios de gestão do IFRN de 2001 a 2016<sup>7</sup>, no que condiz ao regime de trabalho do professor, verificamos a existência do indicador da valoração da quantidade de docentes em regime de tempo integral, o que foi perseguido até chegar bem próximo da totalidade no ano de 2011, seguindo o padrão alcançado nos anos seguintes.

Isto posto, destacamos que o PDI (2014), apresenta certa oposição aos relatórios de gestão, pois sugere que dentro do seu período de vigência (de 2014 a 2018) a Instituição deverá promover, em nível de conselhos institucionais, o debate sobre a adoção dos regimes de 20h ou 40h sem DE, tendo em vista as especificidades de certas áreas de conhecimento e disciplinas, e o banco de professor-equivalente distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG)<sup>8</sup>. Assim podemos nos perguntar, já que o documento não esclarece: que áreas seriam essas? Quais os efetivos ganhos institucionais? Como ocorreria esse processo na prática?

É fato que isso suscita muito mais questões igualmente pertinentes, pois podemos estar diante de uma tentativa de precarização do trabalho docente diante das imposições que se estabelecem para as instituições de educação, principalmente com relação a redução de gastos, pois é menos oneroso a contratação de um profissional sem DE do que aquele que estará com total dedicação às suas atividades.

No entanto, também devemos considerar que a aprendizagem de uma profissão essencialmente técnica, por exemplo, poderá exigir uma articulação com um espaço laborativo em sentido estrito, como forma de proporcionar a este professor as ferramentas que melhor lhe assegurem a articulação da teoria à prática.

No caso da nossa pesquisa temos como sujeitos exatamente estes professores que fazem parte da carreira EBTT, atuantes no IFRN enquanto efetivos, mas que excepcionalmente não se enquadram no regime de DE. A nossa escolha se deve pela

---

<sup>7</sup> Este interstício no tempo foi delimitado a partir da possibilidade de acesso a tais documentos no portal do IFRN.

<sup>8</sup> O banco de professor equivalente para os Institutos Federais corresponde aos limites de previsão orçamentária e financeira para a contratação de novos professores que é definido diretamente por cada instituição. A contratação de 1 professor DE representa 1,59 crédito do banco de professor-equivalente, enquanto 1 professor de 40h sem DE custa 1 crédito e um de 20h 0.67 créditos.



possibilidade deste docente acumular a atividade no IFRN com outra atividade no mercado de trabalho, o que só é legalmente permitido para os docentes sem DE. É necessário que se compreenda qual o lugar destes sujeitos na instituição, quais as contribuições positivas ou negativas que trazem para o processo de ensino, buscando também nessa dupla relação com o mercado de trabalho entender como se processam os saberes, as práticas, a relação teoria e prática construídos nessa inter-relação. Ao mesmo tempo em que observamos se o perfil docente almejado pelos documentos institucionais é possível de ser alcançado em sua plenitude pelo conjunto dos docentes dadas suas particularidades.

Partimos do pressuposto de que a complexidade do trabalho docente na EP com os seus elementos constitutivos tem relação direta com o perfil que se construiu historicamente para sua atuação, na educação geral e na EP em particular. No caso específico da EP lidamos com a dualidade nos campos de formação docente o que muitas vezes coloca os professores em polos opostos: professores das disciplinas propedêuticas e professores das disciplinas técnicas.

Fazendo um breve resgate histórico, percebemos que muitas foram as mudanças ocorridas ao longo do tempo que transformaram e transformam a EP, e que tendem a influenciar diretamente nas estratégias de formação, contratação e atuação do docente.

Hoje a EP se mantém impregnada de uma concepção assentada na perspectiva da formação para atender as supostas necessidades do mercado, em constante transformação no contexto da acumulação flexível, sendo ofertada através de cursos variados definidos no Art. 39 da LDB/1996: cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, constituindo-se, portanto, uma modalidade de ensino ampla e muito abrangente nas suas ofertas. Isso exige um perfil docente diferenciado para atuação qualificada nesse campo do ensino.

Desse modo, as instituições tendem a traçar em seus normativos institucionais o perfil que espera do docente a partir da concepção de educação que defendem. No caso específico do IFRN a proposta de formação ofertada ao alunado assenta-se ou deveria assentar-se a partir da premissa da formação humana integral do sujeito, apoiando-se em

princípios progressistas, com compromisso definido coletivamente, ancorado na construção de um currículo integrado e interdisciplinar que possa articular os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, bem como na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para tanto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição elenca alguns elementos entendidos como essenciais que devem compor o perfil do docente que nela irá atuar. Assim, o documento expressa que o docente deve ter

**a)** domínio dos conteúdos e de seus significados em diferentes contextos **b)** conhecimento das teorias a respeito de como se desenvolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes; **c)** capacidade de integração entre teoria e prática; **d)** capacidade de gestão da sala de aula; **e)** corresponsabilidade pela organização e pela gestão da Instituição; **f)** envolvimento e compromisso com as três dimensões essenciais do fazer acadêmico (o ensino, a pesquisa e a extensão); **g)** posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade; **h)** capacidade de apreensão e de aplicação do conceito de trabalho como princípio educativo; **i)** domínio das metodologias de ensino voltadas para a ação-reflexão-ação da prática educativa; **j)** capacidade de contextualização e de flexibilização dos conteúdos, dinamizando a prática para além da sala de aula e valorizando espaços pedagógicos alternativos de ensino e aprendizagem; **l)** conduta profissional ética; **m)** capacidade de comunicação, de integração, de envolvimento, de interação e de abertura às aprendizagens necessárias à prática pedagógica; **n)** comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; **o)** compromisso com a formação/atuação pautada nas dimensões humanas, técnicas e tecnológicas; e **p)** compromisso com a formação continuada e com a (re)construção da identidade profissional. (PPP, 2012, p. 87-88).

Nos perguntamos, então, se existe uma condição real e equânime para todo o corpo docente conseguir apoiar a sua prática nesses parâmetros, pois vários elementos estão interligados nesse processo e elencamos o tempo de dedicação à docência (aqui entendido como carga horária de dedicação semanal de trabalho) como um deles.

Estamos diante da exigência de um perfil de profissional que seja capaz de compreender e atuar nos limites e contradições do sistema do capital, ao mesmo tempo que consiga refletir sobre suas ações, renovar suas práticas e atender as necessidades e interesses institucionais. Isso exige um amplo e profundo processo de capacitação e de formação docente dentro e fora da instituição o que nem sempre ocorre.

No entanto, o fato é que não existe claramente, nas políticas de formação docente, uma síntese do que seria esse perfil ideal para o docente da EP, diante da multiplicidade de características que esta assume, o que contribui para que os profissionais, em especial os não licenciados, assumam a sala de aula e as demandas da escola sem possuir os conhecimentos específicos da educação e da pedagogia (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p. 123). Essa assumpção, inclusive, está prevista na própria LDB de 1996 no qual reconhece em seu art. 61 inciso IV como profissionais de educação aqueles

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 1996).

É necessário destacar, portanto, que a noção do notório saber desonera o estado das suas obrigações em traçar políticas de formação docente adequadas para cada modalidade de ensino, contribui para a desvalorização da profissão docente e perpetua a indefinição quanto ao perfil profissional adequado as necessidades do ensino na EP.

Hoje no IFRN contamos com dois grupos distintos de docentes: um com maior representatividade que são o professores com DE<sup>9</sup> e outro com menor índice que são os professores sem DE. A nossa pesquisa demonstrou que são grupos com perfis e atuação diferenciadas e que merecem ser estudados com a finalidade de apreender quais as suas particularidades e como isso impacta no processo de ensino. Ao longo da história recente percebemos que há uma certa ênfase na defesa da Dedicção Exclusiva como condição para melhor aproveitamento e dedicação do profissional, no entanto, o ensino técnico guarda particularidades que precisam ser melhor exploradas e precisamos observar isso a sob outra perspectiva, a dos docentes sem DE que atuam na instituição e que também atuam em outra função de trabalho, pois eles podem ir na contramão do que dizem os documentos normativos gerais e institucionais quanto ao regime de dedicação ideal para melhor aproveitamento no ensino.

---

<sup>9</sup> 96,5% de acordo com o PDI do IFRN de 2014.

## APONTAMENTOS E ESPECIFICIDADES DO PERFIL DO DOCENTES SEM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO IFRN

Verificamos que a carreira docente no IFRN segue a estratégia da dedicação em tempo integral como forma de contratação de seu corpo docente efetivo. Atualmente tem no seu quadro 1388 professores ativos permanentes e em efetivo exercício<sup>10</sup>, distribuídos em 21 *campi*<sup>11</sup>. Deste universo, apenas 2,44% não exercem a função da docência em regime de DE e desenvolvem suas atividades em regime de 20h ou 40h. Esse número se divide entre professores licenciados que ministram disciplinas das áreas propedêuticas e não licenciados que atuam nas disciplinas específicas dos cursos técnicos de nível médio e/ou tecnológicos em nível de graduação.

Temos, portanto, um quantitativo em números absolutos de 34 docentes sem DE, 21 deles possuem carga horária de 20 horas e 13, carga horária de 40h; 22 lecionam disciplinas ligadas à área técnica e 12 lecionam disciplinas gerais/propedêuticas, conforme síntese apresentada no quadro 1.

**Quadro 1** – Síntese do número de docente por disciplinas e regime de trabalho em 2018

REGIME DE TRABALHO	QUANTITATIVO	DISCIPLINA
20h semanais	1	Propedêutica
20h semanais	20	Técnica
40h semanais	11	Propedêutica
40h semanais	2	Técnica

Fonte: SUAP. Elaboração própria.

A nossa pesquisa concentrou os esforços investigativos nestes 22 professores que lecionam disciplinas das áreas técnicas e tem formação em cursos de bacharelado ou de tecnologia, buscando traçar o perfil deste grupo específico. A nossa escolha como

<sup>10</sup> Este número não inclui professores temporários, substitutos, visitantes ou em gozo de algum tipo de licença, apenas os professores efetivos e em pleno exercício. Dados obtidos a partir do Sistema Único de Administração Pública – SUAP em janeiro de 2018.

<sup>11</sup> Aqui cabe a ressalva de que estão incluídos os professores em cargo de gestão como os Diretores Gerais e o Reitor que em alguns casos encontram-se em efetivo exercício, porém afastados das atividades em sala de aula.

outrora sinalizado, se deve necessariamente a proposta de buscar dentre estes, aqueles que exercessem outra atividade de trabalho em concomitância com a atividade da docência com vistas a atender o objetivo da pesquisa.

Inicialmente percebemos que por ser um grupo pouco representativo na instituição ele passa despercebido nas pesquisas científicas, não havendo referências sobre ele na literatura, no entanto, observamos que este apresenta particularidades importantes que merecem ser compreendidas e problematizadas como uma forma de dar voz ao que esses sujeitos têm a nos dizer sobre sua experiência particular na docência em EP.

Esses docentes estão dispersos em vários campi e juntos tem experiência de atuação em todos os níveis de oferta de ensino pelo IFRN, que vão desde os cursos FIC passando pelo ensino médio integrado, subsequente, além das licenciaturas e cursos de graduação tecnológica. Essa variedade de ofertas e níveis na qual o professor pode atuar exige perfis específicos para cada um deles.

Como definido por Machado (2008), cabe ao professor diferentes papéis de acordo com o lugar onde atua. Assim, ela destaca que quando o docente atua no Ensino Médio Integrado, por exemplo, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades voltadas às atividades técnicas de trabalho e de produção; e, no subsequente, tem de saber lidar com um alunado heterogêneo ao mesmo tempo em que articula educação básica e conhecimentos específicos.

No caso do grupo de sujeitos por nós estudado, percebemos uma certa heterogeneidade, embora a prevalência de atuação ocorra no nível médio nos cursos subsequente, mas também na graduação, podendo haver mudanças em cada semestre.

O fato desses docentes estarem em sua maioria lecionando disciplinas nos cursos subsequentes nos remete a considerar a proposta de articulação do ensino médio com o técnico, a partir da perspectiva da integração dos conhecimentos gerais e específicos, cujo cerne é a concepção da formação humana, independente da forma que o curso assume, pois este é o princípio norteador do ensino no IFRN.

É necessário, desse modo, que o professor seja capaz de inter-relacionar as dimensões da formação integrada também nos cursos subsequentes que foram propostos à luz do Decreto 2.208/1997 e mantido no Decreto 5.154/2004, sendo que a dimensão do discurso político que fundamentou à época da implementação dessa instrução normativa para criação de tais cursos, foi a escassez de técnicos e a necessidade de dar a estes habilidades profissionais para que pudessem ingressar no mercado (KUENZER, 2007). Ou seja, o viés formativo que outrora fora proposto para os cursos subsequentes residia numa proposta de formação estritamente técnica, embora no PPP do IFRN (2012) exista uma tentativa de combater essa visão e aproximar a concepção da formação nestes cursos também da perspectiva da integração e da formação humana.

Essa constatação exige que o professor, na condição de mediador do processo de ensino, busque enveredar sua prática de forma a desconstruir essa perspectiva instrumentalista, no entanto, isso exige um amplo conhecimento e disposição para refletir constantemente sobre o processo de ensino dos professores nesses cursos.

Um dado que entendemos também de extrema relevância da qual resolvemos nos apropriar tratou do grau de envolvimento desses professores com os projetos desenvolvidos institucionalmente, pois eles estão diretamente relacionados à dinâmica de organização, desenvolvimento e qualidade da atuação docente, e são definidos no PPP, PDI e relatórios de gestão como atividades necessárias para instrumentalizar o processo de ensino, apoiados no princípio da indissociabilidade. Além disso, estariam dentro das obrigações que o professor deveria cumprir no exercício da sua profissão como docente da EBTT.

Todavia, percebemos que é representativo o número de docentes que não desenvolveu projetos nessas esferas institucionais nos últimos anos e que, portanto, não consegue articular o processo de ensino com a produção do conhecimento (pesquisa) e a materialização e disseminação dessa produção (extensão). De um total de 22 docentes sem DE em torno de 60% não desenvolve qualquer projeto institucional<sup>12</sup> mantendo o foco de atuação apenas na sala de aula.

---

<sup>12</sup> Os dados referentes à participação em projetos foram retirados do SUAP e este só começou a ser alimentado em 2012 para a extensão e 2015 para a pesquisa.

Os docentes que estão distantes dessas propostas e projetos apresentam carga horária de 20h semanais e são em sua maioria mestres, o que denota formação para a pesquisa, no entanto, percebemos que o limite da carga horária semanal de trabalho na escola tende a determinar os espaços de prioridade ou possibilidades concretas assumidas por estes profissionais.

Este aspecto do grupo pesquisado merece uma profunda análise, pois nos convida a refletir sobre os princípios que orientam as práticas pedagógicas no IFRN. Implica compreender, como sinaliza o PPP (2012, p. 60), que

o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico se dá dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros; de negação, contestação e aceitação dos saberes; de possibilidades e limitações; de encantos e desencantos; de interação e mediação (PPP, 2012, p. 60).

Nesse sentido, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão seriam as bases para o processo de formação cidadã, possibilitando a materialização das finalidades e objetivos defendidos pelo IFRN. Portanto, como enfatiza o PPP (2012) quanto mais indissociáveis forem os processos formativos maiores serão as chances de se alcançar a proposta de formação humana, embora ele também reconheça que isso a rigor, só se tornará possível “à medida que as práticas pedagógicas de ensino, de pesquisa e de extensão forem incluídas, de modo indissociável, na proposta pedagógica do Instituto e [também] na formação continuada do profissional da educação” (PPP, 2012, p. 95).

Isso deixa em evidência a prerrogativa de que somente o espaço da sala de aula não é suficiente para uma atuação qualificada, socialmente referenciada. Nesse caso, propomos a discussão em torno da relação teoria e prática e da precarização da inserção docente, pois como já mencionado o tempo de dedicação à atividade na instituição pode representar para um fator limitador para a execução de tais atividades.

O PPP (2012) destaca a relevância da articulação e indissociabilidade das esferas do ensino, da pesquisa e da extensão como condição a ser perseguida pela escola e pelos docentes diariamente, como estratégia de produção do conhecimento, transformação da realidade, apoiando-se na pesquisa enquanto princípio educativo. Assim, o PPP (2012) enfatiza que

A pesquisa como princípio educativo proporciona uma interação entre discentes e docentes que repercute no processo educativo e formativo do sujeito, uma vez que é uma atividade fundamental para a discussão e o diálogo em sala de aula. Deve articular a integração entre o ensino e a extensão, constituindo-se numa prática de fomento à iniciação científica. É por meio da pesquisa que o professor pode desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, aplicando o princípio da ação-reflexão-ação e relacionando a teoria e a prática de forma dialógica, contextualizada, interdisciplinar e flexível (PPP, 2012, p. 65).

Revela-se, portanto, que caracteriza uma necessidade da escola e das práticas educativas que haja esse envolvimento docente e também discente sob pena de prejuízos no processo de ensino. Lembrando que a articulação da teoria à prática só pode ser apropriada pelo “movimento do pensamento” na inter-relação que se estabelece nas práticas escolares, (KUENZER, 2014) o que supõe que essa relação entre as esferas integrativas do ensino não podem ser relegadas a segundo plano por nenhum agente escolar.

Defendemos, então, que essa articulação deve fazer parte dos objetivos a serem perseguidos pelos docentes como condição para instrumentalizar as suas práticas pedagógicas. Isso implica também entender que essas práticas não correspondem somente a um conjunto de técnicas, mas tem relação, sobretudo, com o compromisso político do docente.

Nesse aspecto, a formação do docente tende a ser fator condicionante da forma como ele irá direcionar o ensino. No grupo estudado todos são bacharéis, sendo que 50% são bacharéis em cursos de engenharia (elétrica, mecânica e civil) e os demais possuem bacharelado em cursos de ciência da computação, arquitetura e urbanismo e administração. Em relação à titulação todos possuem algum nível de pós-graduação na área específica de formação inicial.

Este dado nos remete a uma observação importante quanto à formação que esses docentes possuem para o exercício da docência, pois pelo levantamento feito pelo *lattes* de cada um, percebemos que os cursos de especialização, mestrado ou doutorado são relativos à sua área estrita de formação, o que não necessariamente está relacionado com a formação para o exercício da docência e para o desenvolvimento do saber pedagógico.



Nesse caso, “dominar” o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz (CRUZ; VITAL, 2014).

Para Oliveira e Silva (2012), a formação pedagógica deveria se transformar em pré-requisito para contratação de professores para a EP, no entanto, ainda prevalece uma certa valoração dos saberes específicos em relação a área de formação inicial do professor, como se para tornar-se professor somente isso fosse suficiente ou que o tempo e o aprendizado para a docência fossem possíveis a partir da prática em sala de aula que se faz diariamente.

Oliveira e Silva (2012) reforçam a inexistência de uma sistematização da formação docente para a EP o que coloca a cargo do professor e das instituições a responsabilidade por essa formação e ela nem sempre ocorre ou quando ocorre acontece de forma esparsa. Assim, o processo de auto formação que o docente procurará individualmente, será buscado por ele como estratégia de crescimento pessoal e profissional na carreira do magistério de acordo com a proposta de progressão de cada instituição (BURNIER, 2006).

O tempo de vida dedicado à docência também nos revela características cruciais quando se almeja o traçado do perfil docente sem DE no IFRN. Assim, podemos identificar que a maioria está no interstício de tempo que vai dos 07 aos 25 anos de atuação. Aqui tomamos por base os estudos de Huberman (2013) que apresenta a divisão do tempo na carreira docente dividido em 5 ciclos, com interstício de tempo e características próprias.

Huberman (2013) toma como referência os anos de experiência na atividade profissional, e enfatiza que esses ciclos serviriam também como indicativos para entender a forma como o professor age no seu exercício diário.

Partindo disso, incorremos na necessidade de apontar as diferentes etapas ou ciclos da carreira docente que caracterizam as diferentes fases vividas pelo indivíduo na profissão e podem nos revelar muito sobre o modo como este encara a docência, a forma como lida com a prática e constrói suas estratégias de atuação.

Destarte, o desenvolvimento na carreira é cumulativo e individual, na qual os níveis de autonomia e responsabilidade profissional tendem a crescer à medida que se avança nos estudos e se adquire novas experiência de trabalho. Nesse caso, características individuais, oportunidades, contexto social e econômico, condições de inserção no mercado de trabalho em determinados momentos, são determinantes do que poderíamos definir como ciclos profissionais (CASTRO, 2010).

Analisando o grupo de sujeitos que nos propomos estudar, percebemos a incidência maior de professores no terceiro ciclo, definido por Huberman (2013) como a fase da diversificação e experimentação que consistiria numa fase com múltiplas facetas, caracterizada pela busca de atualização, busca de novos desafios para não cair na rotina, ambição pessoal por cargos de maior autoridade e autonomia. Nesta fase também poderiam ocorrer momentos de incerteza e crise devido ao desencanto com a profissão e as escolhas feitas ao longo da vida, vivido geralmente em torno do 15º ao 25º ano na profissão.

No entanto, cabe a ressalva enfatizada pelo próprio autor em seus estudos sobre os ciclos de vida profissional dos professores, que essas fases não são estáticas, e não são vivenciadas sempre na mesma ordem, pois tem relação direta com os antecedentes à docência, o percurso e a trajetória pessoal do professor. O que significa que não podemos simplesmente considerar que um determinado grupo apresente as mesmas características a partir dessa definição, somente baseando-se no tempo da experiência sem ouvir a voz do sujeito e compreender suas particularidades, limitando a nossa análise por esse viés.

Partindo para uma das características que conferem certo grau de similitude e proximidade entre os sujeitos, tratamos do exercício concomitante da docência com outro vínculo de trabalho.

O levantamento apontou que 16, dos 22 professores estudados, possuem vínculo de trabalho concomitante à docência em suas áreas de formação ou áreas afins. Eles estão em quase 100% dos casos vinculados a outro órgão ou instância no serviço público. Somente 2 docentes que exercem dois vínculos de trabalho estão vinculado a outra instituição de ensino atuando também como docente, nesse caso um desses

docentes também exerce atividade de trabalho externa vinculada a sua profissão de formação inicial como arquiteto.

Devemos considerar, na análise que por hora empreendemos, que esse vínculo de trabalho exterior “contribuirá fortemente na construção de significados para a docência” (BURNIER, 2006, p. 7) e, não se pode ignorar tais experiências, pois são nesses espaços que muito da visão de mundo do profissional é construída, que os sentidos do trabalho emergem e suas identidades são definidas e redefinidas (BURNIER, 2006; NEGRINI; CRUZ, 2008).

Estamos, portanto, diante de um grupo de docentes da EBTT bastante heterogêneo e que a legislação trata o seu exercício como caso excepcional, mas que merece ser profundamente estudado e compreendido em suas particularidades, principalmente no que condiz a sua dupla relação com o mercado de trabalho e o tempo de dedicação a atividade da docência em carga horária de trabalho.

A nossa pesquisa tende para a constatação de que os professores nessa condição de concomitância veem na prática algo que os ajudariam cotidianamente na sua atuação e auto formação. Estes docentes definem ainda a experiência extra docência como essencial na construção do saber pedagógico e na condução do processo de ensino como o diferencial de um professor da área técnica que atua na EP. Eles apontam para a importância dos saberes provenientes das atividades técnicas, da indústria, do chão da fábrica, situados por eles como saberes imprescindíveis para o sucesso no ensino, o que não poderia ser realizado caso se mantivessem ligados a instituição por um regime de DE.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo além de trazer apontamentos sobre como se construiu ao longo da história a carreira do docente da EBTT, também buscou promover o debate em torno do perfil profissional almejado pelo IFRN em particular, a partir de determinações normativas institucionais, além de apresentar em linhas gerais o perfil de um grupo específico que atua na instituição com pouca representatividade, mas que tem muito a nos revelar sobre sua atuação. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo para avançar

e propor a realização de pesquisas científicas que possam identificar as diversas particularidades que permeiam o campo da EP, discutindo dentre elas o lugar que cada grupo de docentes em específico representa para esta modalidade de ensino.

O grupo de docentes sem DE que atua no IFRN podem nos apontar a dificuldade de viver à docência em plenitude, conforme determina a legislação que prega a Dedicção Exclusiva, mas também podem nos apontar aspectos interessantes quando se trata da sua relação de troca mútua de saber com a profissão de formação inicial e a influência disso quando tratamos do aprendizado de profissões técnicas. Isso muito embora possa provocar no professor o sentimento de que o objetivo da EP seria formar o sujeito para o mercado de trabalho esquecendo-se do viés educativo crítico e emancipador defendido institucionalmente, algo que precisa ser constantemente problematizado.

O tempo de dedicação a carreira da docência mostra que são professores com uma vivência na profissão já consolidada e a opção pela carreira não DE estaria ligada a necessidade de vivenciar o prazer de se realizar pessoal e profissionalmente também na profissão de formação inicial. Nesse caso, entendemos que caberia ao professor não colocar o exercício da docência como algo secundário e menos importante. No entanto, o fato é que esses professores que atuam nessa condição deixam de viver o espaço da escola, não conseguem ocupar cargos de gestão, não tem facilidade para atuar em projetos institucionais e não conseguem extrapolar os limites da sua carga horária totalmente dedicada a sala de aula. Nesse caso, estes deveriam buscar compreender que o processo de ensino aprendizagem vai muito além disso.

Entendemos que parte dessa distorção na vivência da docência estaria ligada a ausência de políticas consolidadas de formação docente para EP que pudessem tratar esse espaço de atuação considerando suas particularidades, distanciando-se da compreensão de que qualquer profissional com formação em nível superior poderia exercê-la com qualidade.

Todavia, percebemos que mesmo com a existência de alguns instrumentos legais e normativos, que representam um certo avanço, ainda prevalece os traços históricos da provisoriedade, descontinuidade e desregulamentação, e não há exigências quanto a

requisitos legais direcionados para a formação do docente que irá atuar na EP e hoje ainda temos o agravante da atuação poder se dá por profissionais com notório saber.

Isto posto, ratificamos a necessidade de continuarmos os estudos trazendo para o centro do debate o discurso desses sujeitos e como eles conseguem avaliar a sua inserção no campo da EP a partir da sua condição de não Dedicção Exclusiva. Desta proposta que se segue, pretendemos trazer as concepções que norteiam o fazer docente, os papéis a eles atribuídos, a forma como vivenciam a docência aliada a concomitância em outra atividade no mercado de trabalho, além dos limites e contribuições que uma atuação com estas características poderia oferecer em termos concretos a instituição e aos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm)> Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL, **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)> Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrício Soares. A evolução da carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 10, Natal, 2016. p. 85-96.

BURNIER, Suzana. A docência na Educação Profissional. In: 29ª **Reunião anual da ANPED**, 2006, Caxambu. 29ª. Reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2006. v. único. p. 1-15.

CASTRO, Magali. Ciclos Profissionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayane da Silveira. A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente. **Holos**, Natal, ano 30, v. 2, p. 37-46, 2014.

CUNHA, Luis Antônio. **Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura**. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 154, out./dez. 2014. p. 912-933. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2018.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí/MG, 2017. Disponível em: <<http://www.tonysoftwares.com.br/attachments/article/5270/A%20Carreira%20Docente%20EBTT.%20aspectos%20espec%20C3%ADdficos.%20%20C3%89rik%20Dominik%20-%20Publica%20C3%A7%20C3%A3o%20Digitalizada.pdf>> Acesso em 25 abr. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 2013. p. 31-61.

IFRN, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

IFRN, **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em <<http://portal.ifrn.edu.br:8888/institucional/projeto-politico-pedagogico>> Acesso em 15 nov. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As relações entre Trabalho e Educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas*. In: 30a. **Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu. ANPED, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração**. In: RIOS, Franciane Heiden; COSTA, Roberta Rafaela Sotero; URBANETZ, Sandra Teresinha. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. p. 24-42.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MORAIS, Jacyaria de Medeiros; SOUZA, Ana Paula; COSTA, Temilson. A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1, n. 12, 2017. p. 111-124.

NEGRINI, Elaine Aparecida; CRUZ, Maria Nazaré da. Aproximações e distanciamentos entre o trabalho na indústria e na escola: uma análise dos sentidos da docência produzidos por professores da educação profissional. In: 31<sup>a</sup> **Reunião anual da ANPED**, 2008, Caxambu. 31<sup>a</sup>. Reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2008. v. único. p. 1-15.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. **Hólos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 193-205, maio 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 10 janeiro 2019.