



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Deuzilene Marques Salazar

Políticas de formação inicial de professores no *Campus* Manaus Centro/UFAM
(2009-2015): uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas

MANAUS – AMAZONAS
2017

Deuzilene Marques Salazar

Políticas de formação inicial de professores no *Campus* Manaus Centro/IFAM
(2009-2015): uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão (UFAM)

Coorientadora: Prof^a Dr^a Rosanne Evangelista Dias (UERJ)

MANAUS – AMAZONAS
2017

S161p Salazar, Deuzilene Marques
Políticas de formação inicial de professores no Campus Manaus
Centro/IFAM (2009-2015) : uma análise com a abordagem do Ciclo
de Políticas / Deuzilene Marques Salazar. 2017
278 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Coorientadora: Rosanne Evangelista Dias (UERJ)
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Política de Formação Inicial de Professores. 2. Institutos
Federais. 3. Curso de licenciatura. 4. Ciclo de políticas. I. Mourão,
Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III.
Título

Deuzilene Marques Salazar

Políticas de formação inicial de professores no *Campus* Manaus Centro/IFAM (2009-2015): uma análise com a abordagem do ciclo de políticas.

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 04 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Arminda Rachel Botelho Mourão, Presidente
Universidade Federal do Amazonas (UFAM/PPGE)



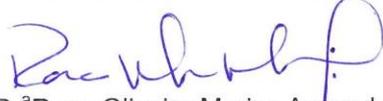
Profª Drª Rosanne Evangelista Dias, Coorientadora
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)



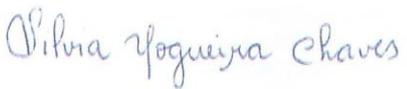
Profª Drª Fabiane Maia Garcia
Universidade Federal do Amazonas (UFAM/PPGE)



Profª Drª Maria Manuela Alves Garcia
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)



Profª Drª Rosa Oliveira Marins Azevedo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)



Profª Drª Silvia Nogueira Chaves
Universidade Federal do Pará (UFPA)

A todas as pessoas em diferentes tempos e ambientes com quem aprendo e reaprendo as possibilidades de viver e conviver, em especial a meus pais, meus irmãos, Jesse, Vitor e Leticia pelo entrelaçamento diário e afetivo.

AGRADECIMENTOS

*Aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de tantas outras pessoas*

*E é tão bonito quando a gente sente
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá*

*E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar
“Caminhos do Coração”*

(Gonzaguinha)

Ao concluir o texto da tese vejo minha vida passar como um filme de Godard em que cenas se entrecruzam repletas de cores, sons e movimentos descontínuos, fragmentados, não-lineares.

A minha constituição envolveu e envolve distintos sujeitos em diferentes momentos e, então, como não lembrar deles nesta etapa em que concluo um projeto individual apinhado de tantas presenças, momentos, sensações e emoções.

Primeiramente agradecer aos meus pais, vínculos ma/pa-ternais, Terezinha e Argemiro, que me deram a vida e me colocaram neste mundo, talvez de forma não prevista ou não programada, mas aqui estou. ***Obrigada pela vida!***

Aos vínculos familiares, meus irmãos, primos e vizinhos, laços de sangue e de amizade, que com as brincadeiras e conflitos aprendemos a ser um pouco do que cada um de nós é hoje. ***Obrigada pela ludicidade e cumplicidade!***

Aos vínculos estudantis gerados nas instituições educacionais públicas pelas quais estudei e de quais trago sempre boas lembranças dos amigos, colegas e professores que me ensinaram um pouco das letras, dos números, da geografia, da história, das ciências, das artes, do lazer nas horas do recreio, da pedagogia, do movimento social e muito da vida. ***Obrigada pelo companheirismo e amizade!***

Aos vínculos criados e consolidados nas instituições profissionais onde aprendi cotidiana e diariamente a me constituir como profissional e cujas experiências profissionais estão envoltas em um turbilhão de processos de disputa, de conflitos e também de afetividade. *Obrigada pelas aprendizagens!*

À minhas queridas e admiráveis orientadoras: Arminda Mourão, pela acolhida ao projeto e pela confiança no caminho de desenvolvimento da tese; e à Rosanne Dias, pela calorosa acolhida, pelos diálogos e problematizações sobre a tese, e, principalmente, pelo acalento nos meus momentos de desespero. *Obrigada pelas possibilidades de voar, reconhecendo que ainda há muitas aterrisagens e voos a serem dados! Obrigada por me permitir navegar por mares nunca dantes navegados, vivenciando processos de incerteza, hesitação e dúvidas, mas também de glórias!*

Às professoras da Banca Examinadora – Maria Manuela Garcia, Sílvia Nogueira Chaves, Rosa Oliveira Marins Azevedo, Fabiane Maia Garcia, Cinara Calvi Anic Cabral, Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – mulheres guerreiras, pelas quais tenho grande admiração em diferentes dimensões e singularidades que cada uma traz em si. *Obrigada pela disponibilidade em dialogar sobre a tese, tecendo olhares e lançando novos horizontes ao estudo!*

Enfim, aos vínculos de eterna amorosidade que envolve Jesse, Vitor e Leticia [sem acentuação mesmo!!] que me ensinaram as diferentes possibilidades, formas, ritmos e facetas do amor, agradeço imensamente a paciência, o carinho e a compreensão. *Obrigada pela acolhida e cumplicidade de “ohana”!*

Auto-retrato

Se me contemplo
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.

Vou desprendendo
elos que tenho
alças, enredos...

[...]

Não permaneço.
Cada momento
é meu e alheio.
Meu sangue deixo,
breve e surpreso,
em cada veio
semeado e isento.

RESUMO

O estudo investiga a política de formação inicial dos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, no período de 2009 a 2015, numa abordagem do ciclo de políticas. Esse referencial aborda a política como texto e como discurso, desenvolvendo uma análise das relações entre as diferentes dimensões em que as políticas circulam e são *interpretadas e traduzidas* imersas em relações de saber e poder. Ainda problematiza a interrelação dos contextos de influência, de definição do texto e da prática, as relações global/local, demonstrando que toda política está sujeita à interpretação e recriação mediante as negociações em torno dessas políticas nas arenas políticas. O estudo se propõe a: a) Identificar os discursos circulantes da institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a produção da política de formação de professores; b) Explicitar o processo das definições da política de formação de professores no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); c) Analisar as práticas discursivas da política de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro do IFAM. O *corpus* da pesquisa se constitui de documentos, entendendo-os como textos políticos que trazem indícios e vestígios sobre as tramas e os processos vividos registrados em determinado tempo e espaço de ação, atuação e interação dos sujeitos nas arenas políticas. Este *corpus* corroborou na compreensão dos movimentos de reinterpretções e traduções da política de formação inicial de professores e suas relações de aproximação, de distanciamento, de criação, de resistência e de adaptação à política educacional. A análise do *corpus* fundamentou a tese de que a política de formação inicial dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro/IFAM se constitui pela fabricação de políticas formativas mediante a atuação de sujeitos como produtores de política, incorporadas por práticas imersas em relações de saber-poder, que, em articulação com as tecnologias políticas, visibilizam discursos da cultura empreendedora, da inclusão social, da pesquisa e da inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Formação Inicial de Professores. Institutos Federais. Ciclo de políticas.

ABSTRACT

This study investigates the initial teacher training policy of undergraduate courses at the Manaus Center Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas, from 2009 to 2015, by a policy cycle approach. This framework deals with politics as a text and as a discourse, developing an analysis of the relations between the different dimensions in which the policies circulate and are interpreted and translated immersed in relations of knowledge and power. It also problematizes the interrelationship of contexts of influence, definition of text and practice, global/local relations, showing that all those politics are subject to interpretation and recreation through the negotiations around these policies in the political arenas. The study aims to: a) Identify the circulating discourses of the institutionality of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and the production of the policy of teacher training; b) Explain the process of definitions of the teacher education policy within the framework of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM); c) Analyze the discursive practices of the policy of initial teacher training in undergraduate courses at Campus Manaus Center of IFAM. The corpus of research is constituted of documents, understood as political texts that bring clues and traces about the plots and processes lived registered in a given time and place of action, action and interaction of the subjects in the political arenas. This corpus corroborated the understanding of the reinterpretation movements and translations of the policy of initial teacher education and their relations of approximation, distance, creation, resistance and adaptation to educational policy. The analysis of the corpus based the thesis that the policy of initial training of undergraduate courses of IFAM Campus Manaus Center is constituted by the fabrication of teacher training policies through the performance of subjects as producers of politics, incorporated by practices immersed in knowledge and power, which in articulation with political technologies, make visible the discourses of the entrepreneurial culture, social inclusion, research and innovation.

KEY WORDS: Initial Teacher Training Policy. Federal Institutes. Policy cycle.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Contextos do Ciclo de Políticas e objetivos do estudo	25
FIGURA 2 - Objetivos, etapas e procedimentos de investigação	26
FIGURA 3 – Tecnologias políticas da reforma educacional	38
FIGURA 4 – Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	59
FIGURA 5 – Logomarca dos Institutos Federais	59
FIGURA 6 – Divulgação da minuta para a consulta pública	113
FIGURA 7 – Estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas no Programa Ciência sem Fronteiras	134
FIGURA 8 – Notícia sobre curso de redação de pedido de patente destinado aos servidores do IFAM	138
FIGURA 9 – Eixo formador dos Cursos de Licenciatura do CMC/IFAM	180

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Produções acadêmicas que utilizam o ciclo de políticas de Ball	22
QUADRO 2 -	Teses e dissertações que utilizam o ciclo de políticas de Ball por região geográfica no Brasil	22
QUADRO 3 –	Artigos sobre educação profissional e tecnológica pela SETEC/MEC, 2004-2012	80
QUADRO 4 –	Marcos regulatórios sobre a formação de professores na Rede Federal	90
QUADRO 5 –	Sistematização por subárea da oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais	93
QUADRO 6 –	Publicações da SETEC sobre formação de professores	98
QUADRO 7 –	Ementa das resoluções do Consup/IFAM	123
QUADRO 8 –	Carga horária de trabalho semanal por atividade de pesquisa e/ou extensão	137
QUADRO 9 –	Estrutura da Diretoria de Ensino no Campus Manaus Centro/IFAM até março/2016	150
QUADRO 10 –	Departamentos e cursos da Diretoria de Ensino do CMC a partir de abril/2016	151
QUADRO 11 –	Reuniões de professores nos calendários acadêmicos no período de 2013 a 2015	152
QUADRO 12 –	Estudantes que concluíram o curso de licenciatura no período de 2013-2015	159
QUADRO 13 -	Linhas de Pesquisa do Seminário Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura/CMC, 2014	162
QUADRO 14 -	Trabalho acadêmico a ser apresentado pelo estudante de licenciatura do CMC	171
QUADRO 15 –	Itens do Projeto Pedagógico de Curso de Graduação/IFAM	174
QUADRO 16 –	Conhecimentos essenciais dos cursos de licenciatura do CMC	181
QUADRO 17 –	Carga horária por área e curso de licenciatura	182

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Composição do CONSUP por representação	108
GRÁFICO 2 –	Área de formação acadêmica dos conselheiros, 2010-2016	109
GRÁFICO 3 –	Atuação dos professores nos níveis e modalidades de ensino	152
GRÁFICO 4 –	Formação acadêmica e titulação dos professores em atividades de ensino nos cursos de licenciatura do CMC	153
GRÁFICO 5 –	Áreas de atuação profissional dos professores, 2009-2015	155
GRÁFICO 6 –	Atividades de gestão em educação pelos professores, 2009-2015	157
GRÁFICO 7 –	Atividades acadêmicas dos estudantes no período de 2009-2015	159
GRÁFICO 8 –	Produção bibliográfica e participação em eventos dos estudantes dos cursos de licenciatura	160

LISTA DE SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APL	Arranjo Produtivo Local
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CL	Curriculum <i>Lattes</i>
CMC	Campus Manaus Centro
CNE	Conselho Nacional de Educação
Concefet	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
Condetuf	Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
Coneaf	Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
Confetec	Conferência de Educação Profissional e Tecnológica
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consup	Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
DEMTEC	Diretoria do Ensino Médio e Técnico
DES	Departamento do Ensino Superior
EAF	Escola Agrotécnica Federal
Enade	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETV	Escola Técnica Vinculada a Universidade Federal
FMEPT	Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica
Fonalifes	Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais
Foprop	Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras
Forpog	Fórum dos Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do CONIF
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, utilizado até a edição da Lei nº 11.842/2008
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC	Ministério da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLa	Plataforma Lattes
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Ensino Médio e Emprego
Reunil	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFECT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UT	Universidade Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CICLO DE POLÍTICAS: UM REFERENCIAL DE ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	30
1.1 Pesquisa em política educacional: movendo-se entre os binarismos	32
1.2 Tecnologias políticas e os processos políticos	36
1.3 Política como texto e como discurso	43
1.4 Abordagem do ciclo de políticas em Stephen Ball	47
2 DISCURSOS SOBRE A INSTITUCIONALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	58
2.1 “Nova” institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	58
2.1.1 Discursos circulantes na arena política colegiada	61
2.1.2 Discursos circulantes na arena política governamental	71
2.2 Discursos sobre formação docente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	88
2.2.1 Discursos circulantes sobre política de formação de professores nas arenas políticas	95
3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFAM: PROCESSO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA E SUAS TRAMAS DISCURSIVAS	105
3.1 Conselho Superior: espaço de definição de textos políticos	107
3.2 Conselho Superior: relação de poder no processo de produção da política	116
3.3 Resolução como artefato político de gerenciamento e performatividade das ações educativas e pedagógicas	121
3.4 Tramas discursivas sobre a política de formação docente de professores	126
A. Inclusão social	128
B. Cultura empreendedora	135

C. Pesquisa	138
D. Inovação	141
4 CURSOS DE LICENCIATURA: PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁTICA	145
4.1 Professores e licenciandos: atores no processo da política	147
4.1.1 Professores e a atuação política nos cursos de licenciatura do CMC/IFAM	148
4.1.2 Licenciando: atuação acadêmica e a tecitura da docência	157
4.2 Projeto Pedagógico do Curso e Monografias: artefatos políticos do/no processo de formação do professor	162
4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso: elementos de constituição do docente	163
4.2.2 Monografias: constituindo-se na e para a docência pela escrita	168
4.3 <i>Fabricação</i> da/na docência nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro	171
4.3.1 Projeto Pedagógico do Curso: elementos da constituição do docente	172
4.3.2 Licenciando: <i>fabricação</i> de si e da docência na produção acadêmica - visibilidades dos princípios da formação docente	182
CONCLUSÕES	189
A. Trilhas da investigação: os pontos de partida, de retomada e de finalização	190
B. Sobre a pesquisa: o ponto de chegada e de produção de novos mapas	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	219
ANEXOS	250

INTRODUÇÃO

A tese investiga a política de formação inicial dos professores para a educação básica considerando o campo de atuação dos professores nos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Este estudo em uma única instituição permite analisar os movimentos dinâmicos da política em diferentes arenas: as redes de influência que constituem a institucionalidade da Rede Federal e disseminam uma proposição para a formação de professores; o movimento de reinterpretação e negociação no contexto do IFAM e as práticas discursivas nos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro.

A oferta dos cursos de licenciatura no IFAM iniciou em 2001, ainda como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), em apenas uma unidade de ensino¹ - o Campus Manaus Centro. Inicialmente com os cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas e a partir de 2008, as licenciaturas em Física e em Matemática. Ao assumir os cursos de licenciatura, o Campus Manaus Centro (CMC) projeta, ou melhor, institui uma política de formação inicial de professores para a educação básica.

A investigação sobre a política de formação inicial de professores teve como contexto a minha inserção como professora nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Todavia, um caminho havia sido trilhado na educação escolar, seja com crianças, seja com adolescentes e jovens em escolas da educação básica na rede pública e particular de ensino. Essa atuação se deu tanto em salas de aula no ensino médio quanto na coordenação pedagógica da educação básica e na assessoria pedagógica de uma divisão distrital da secretaria municipal de educação.

No decorrer dessa trajetória profissional, a investigação sobre o projeto pedagógico de uma instituição confessional salesiana² possibilitou a análise da

¹ Denominação dada no período do CEFET-AM. Hoje, enquanto IFAM, essas unidades são denominadas por campus.

² Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas com o título "Amor Educativo: o ensino médio do Colégio Dom Bosco de Manaus (1998 – 2003)".

articulação entre as configurações pedagógicas de uma educação profissional e a política educacional brasileira voltada ao ensino médio vigente no país no período de 1998 a 2003. Ao estabelecer o itinerário histórico da instituição em Manaus verifiquei as interrelações entre o projeto pastoral salesiano e a organização de uma etapa da educação básica.

Ao atuar como membro da equipe de assessoria pedagógica de uma divisão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) orientei e acompanhei a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de uma zona da cidade de Manaus. Nessa vivência como profissional da educação, observei que os projetos políticos-pedagógicos (PPP) assumidos pelas escolas eram forjados para atender às solicitações da SEMED sendo que os elementos norteadores do PPP muitas vezes não eram conhecidos ou reconhecidos pela comunidade escolar. Assim, nas escolas duas propostas se manifestavam concomitantemente: a do texto manifesto no projeto e a da ação no contexto escolar.

A docência nos cursos de licenciatura nas áreas de ciências e matemática do IFAM e a atuação como membro do Colegiado de Curso de Licenciatura em Química intensificou o anseio em investigar a formação docente nos cursos de licenciatura em uma instituição referenciada na educação profissional. E isso me impulsionou a desbravar os caminhos do Doutorado e estando recém-ingressa em uma instituição como docente - e da qual vivera como discente-, decidi constitui-la meu espaço de investigação fazendo um recorte sobre a política de formação inicial de professores. Ao inseri-la como projeto de investigação na linha 2 “Educação, Estado e Desenvolvimento Regional” do Programa de Pós-Graduação EM Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) trouxe uma inquietação: o que eu tenho ou terei a dizer além do que fora dito sobre o tema e objeto que pesquiso?

Essa questão permitiu a procura de leituras que contribuíssem com o entendimento de duas políticas educacionais - educação profissional e formação de professores – em um mesmo lugar institucional. Além disso, busquei por uma análise de política que compreendesse a atuação de sujeitos na produção de políticas, focalizando não apenas o papel do Estado, mas como aponta Dias (2009) “as ações em processos da micropolítica, buscando as relações macro e micro presentes nesses processos” (p.22). Com isso, propunha trazer outras ações

produtoras de políticas “envolvendo a atuação de sujeitos e grupos sociais que produzem e fazem circular ideias, influenciando e definindo essas políticas” (p.22). Assim, encontrei no modelo analítico proposto por Ball ao pensar as políticas como “ciclo contínuo” permite uma possibilidade de investigação sobre a política educacional brasileira que procura, dentre outros objetivos, superar a polarização nas pesquisas sobre as políticas educacionais ainda comuns em muitos estudos.

Considerar que a formação de professores tornou-se uma pauta central nas discussões de políticas educacionais, nas quais se incorporam discursos que centralizam no professor e na escola as soluções das questões educacionais, recrudescia o anseio pelo aprofundamento do debate epistemológico sobre a análise de política educacional, pois as respostas postas na mesa do campo acadêmico não atendiam as minhas inquietações. Compreendo que “não há problemas em si – sejam eles de natureza científica, filosófica, estética, social – pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera” (VEIGA-NETO, 2007, p.30), pois é nosso olhar que tece, que define e que constitui o problema. Portanto, que caminho trilhar na análise da política de formação de professores?

Esta inquietude pactua com a observação de Mainardes (2009), a qual se concentra na análise de políticas educacionais, em dois grupos distintos de estudos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras e b) na avaliação de programas e políticas educacionais específicas. O autor levanta a seguinte problematização: “em que medida os estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas e ainda como e em que medida os estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo (estudos de natureza teórica)” (p.7). Mainardes (2009) chama a atenção para as relações entre macro e micro na análise das políticas educacionais, uma questão que permeia as discussões em nível internacional e nacional, dentre elas os estudos de Brandão (2001) e Power (2006).

Ao esboçar um panorama da constituição das tradições e escolas que fundamentam as perspectivas empreendidas pelas análises microssociais (relações face a face entre os indivíduos) e as análises macrossociais (relações entre as estruturas mais gerais da vida social sobre as trocas e situações mais específicas),

Brandão (2001) defendeu a necessidade de superar os “monismos metodológicos” no campo da pesquisa em ciências sociais, pois reconhece que estudos amparados ora numa abordagem micro ora macrossocial não conseguirão dar conta da dinâmica complexa da pesquisa social. Assim, a autora indica que a “arte do pesquisador” residiria na escolha do instrumento de análise mais apropriado à problematização do estudo que o instiga e às possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca.

Power (2006) desenvolveu uma discussão sobre “detalhe e macro-contexto”, ao responder às críticas de Jenny Ozga. Neste texto, Power (2006) reexaminou a validade da afirmação de que a teoria centrada no Estado é capaz de prover explicações teoricamente mais adequadas e coerentes sobre a textura e a direção das mudanças educacionais. A autora, mediante estudos de caso em quatro escolas, constatou diferentes respostas das escolas a Reforma Educacional de 1988 no Reino Unido e concluiu que “é difícil ver como uma teoria centrada no Estado fornece os meios para lidar com o aspecto empírico” (p.24) e também considerou que “é incorreto desconsiderar detalhes inconvenientes como sendo meramente superficiais ou contingentes, assim como é incorreto sugerir que toda mudança representa uma reestruturação radical do cenário educacional” (p.16). Por fim, argumentou que as análises de outras abordagens analíticas poderiam elidir a divisão entre macro e microcontexto na investigação sobre as políticas educacionais.

As argumentações dos autores - Mainardes, Brandão e Power – quanto às abordagens macro e microcontextuais impulsionou a busca por um fundamento teórico que suplantasse essa visão dicotômica possibilitando entender a política como um jogo no qual distintos sujeitos agem, interagem, disputam e negociam a política. Nessa empreitada, corroborou para esse estudo, o levantamento de Mainardes (2015) sobre as pesquisas brasileiras³ que se propunham a discutir as políticas educacionais sob um referencial teórico-metodológico denominado **ciclo de políticas** desenvolvidos inicialmente por Richard Bowe e Stephen Ball.

Em um levantamento realizado por Mainardes (2014) sobre as pesquisas que utilizam a abordagem do ciclo de políticas verifica-se a publicação de 133 pesquisas/publicações dentre livros, capítulos, artigos de periódicos, teses e

³ Algumas das referências podem ser localizadas por meio do levantamento de Jefferson Mainardes realizado em 30.11.2015 no endereço eletrônico <http://www.uepg.br/gppepe>.

dissertações, discriminados no quadro 1.

QUADRO 1 – Produções acadêmicas que utilizam o ciclo de políticas de Ball

FONTE	QUANTITATIVO
Livros	01
Capítulos	12
Artigos de periódicos	43
Teses	27
Dissertações	51
TOTAL	133

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com dados de Mainardes, 2014.

Ainda neste levantamento, contata-se que as teses e dissertações produzidas no Brasil concentram-se, principalmente, nas instituições de ensino superior localizadas na região sudeste do Brasil, conforme quadro 2.

QUADRO 2 – Teses e dissertações que utilizam o ciclo de políticas de Ball por região geográfica no Brasil

REGIÃO GEOGRÁFICA DO BRASIL	QUANTITATIVO
Centro-Oeste	07
Nordeste	03
Norte	00
Sudeste	39
Sul	28
TOTAL	78

FONTE: Mainardes, 2014.

Na região sudeste do Brasil, destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com 15 produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado. A UERJ possui o Grupo de Pesquisa “Currículo: sujeito, conhecimento e cultura” liderado por Alice Casimiro Lopes que se “caracteriza por articular pesquisas no campo do currículo, com destaque para as discussões sobre políticas e práticas curriculares. Inclui questões sobre o conhecimento, a cultura, os sujeitos da escola, as tecnologias e a sociedade. Integra estudos críticos e pós-estruturais, com ênfase em abordagens discursivas. Pela sua

importância para o campo, a educação básica e a formação de professores têm sido objetos de estudo privilegiados”⁴.

O **ciclo de políticas** se propõe a desenvolver uma análise que busca o rompimento com a verticalidade do processo de produção da política, atribuindo a sujeitos e grupos sociais a sua participação no processo político. A preocupação de Bowe e Ball (1992) consiste na análise da formulação de políticas e nos processos de atuação criativa em relação aos textos políticos. Compreendo que a análise de política educacional proposta no **ciclo de políticas** além de suplantar as dicotomias macro e microcontextuais propõe “pesquisar e teorizar as políticas” (BALL, 2009, p.305) não circunscritas a ação do Estado, trazendo à tona os sujeitos que atuam nas diferentes arenas políticas. Esta abordagem analítica e conceitual coloca os professores e outros trabalhadores da educação como atores-chave, e não meramente como sujeitos no processo de políticas. (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2010, p.549)

Ao falar de política, compreendo como Ball (1998) que as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos que possibilitam diferentes formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. Logo, o texto de uma política adquire diferentes (re) interpretações pelos diferentes sujeitos inseridos em um contexto social, cultural e histórico, portanto, são “afetadas, modificadas e desviadas por eles” (p.133).

O modelo analítico proposto no **ciclo de políticas** exige a análise dos fatores macro e micro e as interações entre eles, ou seja, a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas; a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências, entre outros. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a produção da política. Bowe e Ball (1992) apresentam uma representação do processo político compreendendo três contextos políticos: contexto de influência, contexto de definição de texto⁵ e contexto da prática que serão explicitados no

⁴ Para outras informações vejam <http://www.curriculo-uerj.pro.br/>.

⁵ Concordando com Dias (2009) assumo na tese o emprego “contexto de definição de textos políticos” em substituição a “contexto de produção de textos políticos” por entender que a produção de política é um processo contínuo e intrínseco nos contextos que constituem a abordagem do ciclo de políticas, sendo uma “presença constante em todos os contextos, possuindo em cada um deles,

capítulo 1.

Com este modelo analítico investigo a política de formação inicial de professores no Campus Manaus Centro e problematizo o estudo com as seguintes questões:

a) Que discursos são difundidos e disseminados sobre a política de formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

b) Que políticas de formação docente estão definidas nas Resoluções do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)?

c) Que (re)interpretações das políticas de formação de professores nos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro?

Estas questões norteadoras impulsionaram a escrita dos seguintes objetivos específicos:

(a) Identificar os discursos circulantes sobre a institucionalidade e as políticas de formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

(b) Explicitar os eixos discursivos na política de formação de professores no âmbito do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM);

(c) Analisar as práticas discursivas da política de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro do IFAM.

O referencial teórico-metodológico com sustentação em Bowe e Ball (1992) e Ball (1994) se encontra resumido na figura 1.

FIGURA 1 – Contextos do Ciclo de Políticas e objetivos da tese

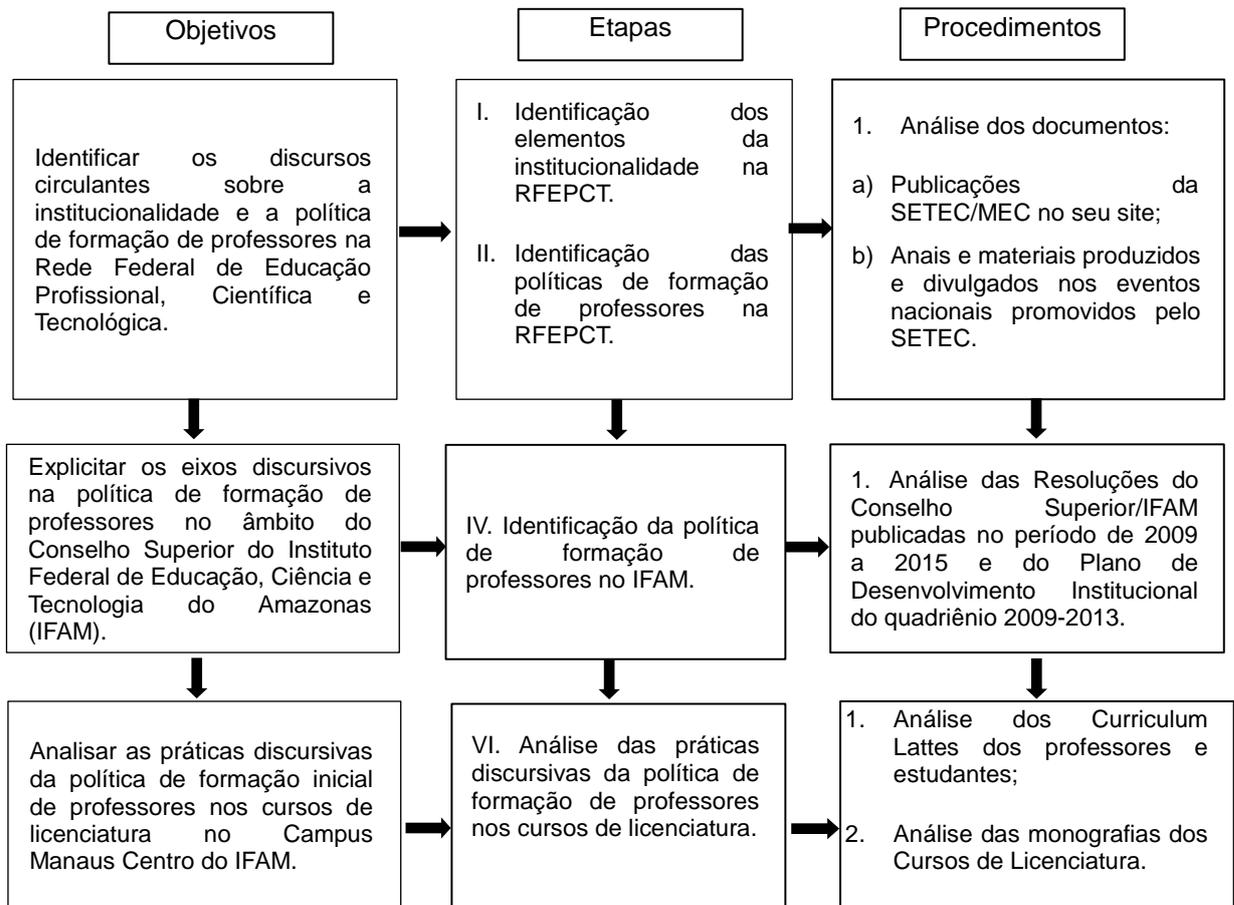


Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2016.

Compreendo que a política de formação inicial de professores para a educação básica no Campus Manaus Centro do IFAM envolve intrincadas e complexas relações, seja no âmbito disciplinar seja no âmbito organizacional e institucional sendo, portanto, necessário trazer evidências sobre a inter-relação de contextos (de influência, de definição do texto político, da prática, dos resultados/efeitos e de estratégias políticas) e as relações global/local, demonstrando que a política está sujeita à interpretação e tradução.

Uma descrição sistematizada dos objetivos, etapas e procedimentos estão sistematizados na figura 2:

FIGURA 2 – Objetivos, etapas e procedimentos de investigação



Fonte: A autora, 2016.

Reafirmo, portanto, que este processo envolve não somente os textos e discursos produzidos por representantes do governo ou do Estado, como também por outros sujeitos que, como produtores de políticas, fabricam sentidos sobre a formação de professores por meio de diferentes artefatos discursivos, dentre eles, as palestras, conferências, resoluções, monografias e relatórios difundidos no âmbito institucional.

Defendo, como tese, que a política de formação inicial dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro/IFAM se constitui pela fabricação de políticas formativas mediante a atuação de sujeitos como produtores de política, incorporadas por práticas imersas em relações de saber-poder, que, em articulação com as tecnologias políticas, disseminam discursos da cultura empreendedora, da inclusão social, da pesquisa e da inovação.

Compreendo que a produção da política:

(a) A tradução, negociação e práticas que se reconfiguram em diferentes

contextos (BOWE; BALL; GOLD, 1992);

- (b) As arenas políticas como espaços de disputa de sentidos e significados sobre os projetos políticos;
- (c) A política como discurso aberto às múltiplas negociações que produzirão diferentes sentidos;
- (d) As tecnologias políticas operam como formas de sujeição, de resistência e de subjetivação, sendo recontextualizadas nos diferentes contextos;
- (e) As relações de poder e saber como legitimadoras dos sentidos, nas quais o poder se espraia e se ramifica nas relações sociais produzindo saber.

A investigação de uma organização educacional se traduz num fazer desafiador. Primeiramente, como pesquisadora, por investigar minha própria arena de atuação onde estou imersa como docente do curso de licenciatura uma vez que, em alguns momentos, esses entrelaçamentos poderão emergir nas análises. E, em segundo, por compreender que se trata de um campo de ação de sujeitos individuais e coletivos, marcados por experiências, afetados por valores envoltos em disputa pela legitimação de projetos. Embora restrito a um lugar, o processo desta investigação se envolve no debate sobre a política de formação inicial de professores, pois entendo que:

Os fios que tecem a docência são múltiplos, não aparecem todos ao mesmo tempo, alguns se unem, integram-se criando diferentes perfis de docência que designam possibilidades e desafios em termos institucionais. Outros fios enroscam-se, enosam-se, tramando e construindo teias que nos capturam e nos envolvem a ponto de nem percebermos essa dinâmica interessada e imprevista. (HARDT, 2004, p.12)

O discurso construído na tese perpassa por fios que vão sendo construídos nas práticas sociais, na trama da atuação como professora nos cursos de licenciatura e nas relações institucionais e profissionais no espaço de investigação que se revestem de “relações históricas, de práticas muito concretas que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p.198-199), por isso, o desafio se lança na concretude da tese.

Compreendo que os discursos são produtos de arenas políticas constituídas de sujeitos e que estes sempre falam de um lugar e de uma posição específicos dentro da arena e influenciados por suas “inserções em grupos que defendem semelhantes posições e suas relações de poder” (DIAS, 2012, p.108), cuja dinamicidade e

temporalidade devem ser evidenciadas para a compreensão dos projetos em disputa bem como dos sentidos negociados.

O *corpus* da pesquisa se debruça sobre os documentos, entendendo-os como textos políticos que trazem indícios e vestígios sobre as tramas e os processos vividos registrados em determinado tempo e espaço de ação, atuação e interação dos sujeitos nas arenas políticas. Os documentos não são considerados como textos acumulados por uma determinada organização, mas como processos sociais regidos por um jogo de verdade que delimita os discursos circulantes em seu interior. Os documentos delineiam marcas de existência e das relações que produziram esses discursos. Compreendo ainda que os documentos não são abstrações, antes são constituídos de materialidade, pois foram forjados, pensados e determinados por sujeitos situados nas arenas políticas, logo produzidos em relações de saber e poder.

A análise da política de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do *Campus* Manaus Centro discutida nesta tese abarca quatro capítulos de desenvolvimento, além da apresentação introdutória – aqui esboçada - que apresenta as problematizações sobre as análises de políticas, o modelo heurístico adotado na análise do *corpus* documental e indicou as escolhas dos caminhos de desenvolvimento do texto da tese.

No primeiro capítulo trato dos elementos teórico-metodológicos do **ciclo de políticas** de Stephen Ball que ao questionar os binarismos da pesquisa em políticas educacionais e partindo do entendimento da política como texto e como discurso defende o **ciclo de políticas** como modelo heurístico para a análise de políticas.

Para a feitura do segundo capítulo discuto o **contexto da influência** por meio da sistematização dos elementos discursivos sobre a institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica utilizando os documentos - marcos regulatórios, publicações e anais - forjados nas arenas políticas classificadas como colegiada e governamental e sua definição na política de formação de professores.

No terceiro capítulo, trago as tramas discursivas da formação de professores no IFAM envoltas no **contexto da definição do texto político** por meio da resolução como artefato político tramado nas negociações e disputas em defesa de projetos no Conselho Superior/IFAM. Evidencio eixos de confluência discursiva amalgamados em distintos sentidos revelando elementos de articulação entre as

políticas global e local.

Por fim, no quarto capítulo, analiso as práticas discursivas da política de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura no *Campus* Manaus Centro do IFAM, no **contexto da prática**, procurando, por meio da análise dos *Curriculum Lattes* e das monografias de estudantes dos cursos de licenciatura do CMC, compreender o movimento das reinterpretações e traduções da política na formação de profissionais para a sociedade e suas relações de aproximação, de distanciamento, de criação, de resistência, de adaptação e de remodelação à política educacional.

Esclareço que embora separe os contextos busco estabelecer uma interface e um diálogo entre os contextos de influência, de definição do texto político e da prática, considerando-os como processos indissociáveis. Tento fazer um movimento que evidencie o processo macro e micro e os contextos local e global.

Finalizo o texto da tese, ciente do não esgotamento da discussão, antes com a intenção de acenar novas possibilidades de discussão sobre a temática e a análise de política. Concluo o texto da tese incorporando não apenas as sínteses oriundas do processo teórico-metodológico e da temática investigativa, mas também teço considerações sobre o meu processo de mudança no itinerário formativo e na imersão do estudo. Pretendo visibilizar os conflitos, as dúvidas e as tomadas de decisões sobre a caminhada de investigação e como essas invadem outras dimensões do sujeito-pesquisador e, por consequência, afeta/contribui/colabora com a produção das análises evidenciadas no texto final.

Assumir a análise da política de formação inicial de professores no âmbito de uma instituição com trajetória na educação profissional tendo como fundamento teórico-metodológico o **ciclo de políticas** ensejou não apenas a compreensão das relações de saber e poder na produção da política, como permitiu visibilizar a dinamicidade dos movimentos dos sujeitos na legitimação dos regimes de verdades.

CAPÍTULO 1

CICLO DE POLÍTICAS - UM REFERENCIAL DE ANÁLISE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escrita de uma produção acadêmica reflete os conflitos e as escolhas daquele que escreve, trazendo subjacente a intensidade de sua história e cultura. Por isso, o desafio em se desprender daquilo que está entranhado no corpo e na alma é um processo doloroso. Quando se trata ainda de estudar o seu espaço de trabalho, seu campo de atuação como profissional, esse posicionamento se torna ainda mais conflituoso.

A tese tem imbricação com questões suscitadas em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que perpassam, sobretudo, pela discussão da ação dos sujeitos na produção de políticas. Embora o receio e a hesitação imperassem na definição do referencial teórico-metodológico, esses foram suplantados por identificar no **ciclo de políticas**, discutido inicialmente por Richard Bowe e Stephen Ball, elementos constitutivos para uma análise da produção da política de formação inicial de professores.

O **ciclo de políticas** possibilita uma forma de “pensar a política” que intenciona a superação de análises binárias concentradas em estudos e pesquisas que ora concebem a política dissociada da atividade docente ora centralizam no Estado a regulação dos processos políticos (BALL, 2011a). No Brasil, os eixos das pesquisas no campo da política educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação ainda se concentram no Estado e suas ações (BELLO, 2014), secundarizando outras variáveis intervenientes no processo de produção da política.

Na esteira de Torres e Dias (2011, p.206) reconheço primeiramente a inexistência de uma reflexologia das políticas, ou seja, as políticas nacionais e locais não se constituem em “meros reflexos das políticas globais”. Em segundo, considero a existência de outras variáveis intervenientes na produção da política que transcendem às questões econômicas e neoliberais e ao Estado. Assim, entendo a política como uma produção imersa em distintas arenas e desse modo como “política encarnada”.

A apropriação do referencial teórico de Ball, parafraseando Fischer (2005,

p.120), incorre na sua reescrita e submissão de sua teoria à discussão, tencionando os conceitos do modelo teórico-metodológico mediante o mergulho no empírico, no estudo de um objeto selecionado, “que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu - justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempos são outros”. Portanto, problematizar o objeto de estudo sob um referencial de análise possibilita

[...] vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores. (FISCHER, 2005, p.120)

Reescrever e dialogar com o referencial da abordagem do ciclo de políticas exigiu um sair de si ao encontro do outro, bem como adentrar em outras leituras anteriormente não previstas para o estudo, mas que sem elas a compreensão do referencial não seria possível. De fato, não se pretendeu esgotar as leituras sobre o ciclo de políticas, diante das limitações epistemológicas e temporais desta pesquisa apenas faço a “abertura de um jogo” permitindo que outros deem continuidade a outras possibilidades que esta investigação pode suscitar.

Ademais, ciente da impossibilidade de eliminar a subjetividade e os valores da ciência e de seus usos técnicos, a explicitação do referencial teórico-metodológico, seja para observar as contribuições ao resultado da atividade investigativa, seja para utilizá-los proveitosamente na ação social, torna-se importante para auxiliar no entendimento dos fundamentos que subsidiaram a tese e definiram a trajetória metodológica e analítica desta investigação.

Também atento para a reflexividade ética na análise de políticas explicitadas por Gewirtz (2007), na qual o pesquisador eticamente responsável tem deveres em relação às suas próprias ações para com as consequências de sua pesquisa. Por isso, dentre as recomendações de Gewirtz e Cribb (2011, p.111-112) acredito que o pesquisador deve explicitar e justificar os pressupostos que fundamentam ou estão incorporados em cada estágio da pesquisa reconhecendo as tensões envolvidas à pesquisa e assumir a responsabilidade pelas implicações éticas e políticas da pesquisa.

Ao mesmo tempo, ao operar com uma análise de política educacional que rompe com a verticalidade dos processos políticos e ao incorporar as relações de

saber e poder, permito a “visibilidade a processos mais complexos de produção do próprio jogo político” (LOPES, 2011, p.22). Para o entendimento deste jogo político, elucidado neste capítulo o “referencial heurístico” desenvolvido por Stephen Ball, subdivididos em quatro momentos: a) apresentação das posições, estilos e preocupação em relação à pesquisa em política educacional demonstrada pelos binarismo identificados por Ball (2011); b) discussão sobre as tecnologias políticas da reforma educacional e suas implicações na subjetividade dos profissionais e nas organizações educacionais; c) política como texto e como discurso; e, por fim d) discuto os contextos do ciclo de políticas, entendendo-os como processos dinâmicos e indissociáveis, no qual a política circula nas arenas políticas produzindo políticas mediante a interpretação e recontextualização.

1.1 Pesquisa em política educacional: movendo-se entre os binarismos

Ao expor a visão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional no Reino Unido na década de 1980, Ball (2011a) explorou suas concepções cruzando questões teóricas, epistemológicas e metodológicas. Nesse exercício, que o próprio autor denominou de “epistemologia de superfície” traz a discussão sobre os binarismos que afetam a pesquisa educacional. Neste capítulo serão tratados em quatro grupos: desenho e escopo; envolvimento total; uma ética da pesquisa; e, políticas das pessoas.

O primeiro grupo – desenho e escopo - se constitui de cinco binários: orientado pelas políticas-orientado pelas práticas; focos múltiplos-foco singular; níveis múltiplos-nível singular; temporal-atemporal; global/local-nacional/geral; focos ligados-destacados, separados.

No desenho e escopo discute-se a diferenciação entre pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”. Em um grande conjunto de pesquisas que focalizam a sala de aula, os professores e a escola, a política é pensada como “ausência significante”, ou seja, consideram as atividades docentes e educacionais alijadas dos seus contextos relacionais e reforçam as “táticas de formuladores de políticas não reflexivas” fundadas na culpabilização, em que responsabilizam a escola e os professores, assim, “o problema está 'na' escola ou 'no' professor, mas nunca 'nas' políticas” (BALL, 2011a, p.36).

Isto se evidencia em duas investigações sobre o estado do conhecimento

coordenador por Brzezinski (2006; 2014)⁶. O estudo indica o predomínio da categoria *trabalho docente*⁷ - fundado, principalmente, nas práticas docentes, práticas escolares observadas no cotidiano da escola e da sala de aula – em detrimento às outras categorias - formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização/profissão docente, políticas e propostas de formação de professores, concepções de docência e de formação de professores, revisão da literatura. E também destaca que a categoria – políticas e propostas de formação de professores obteve 9% no período de 1997 a 2002 e 13% no período 2003 a 2007. Portanto, há uma prevalência de pesquisas educacionais orientadas para a prática docente dissociadas, muitas vezes, da discussão sobre a política, fragmentando as análises das pesquisas em educação, pois se centram em um ou outro matiz da questão educacional.

Outro binário do quadro escopo e desenho refere-se às pesquisas que se concentram em uma política, eliminando todas as outras culminando na “reiteração do hiato entre política e prática” (BALL, 2011a, p.36). O autor lembra que há outras políticas em circulação e que o “estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras” (BALL, 2011a, p.37). Ou seja, há um conjunto de políticas em circulação que não pode ser desconsiderado da análise de política.

Brzezinski (2006; 2014) demonstra a mudança nos objetos de estudo nas produções discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre formação de professores. No período de 1997 a 2007, Brzezinski (2006; 2014) comprova que a categoria *trabalho docente*⁸ concentrou o maior quantitativo de

⁶ O estudo consistiu do mapeamento e balanço crítico (meta-análise) da produção discente - teses e dissertações. O primeiro período corresponde aos anos de 1997 a 2002 e o segundo de 2008 a 2010. A análise se distribuiu em sete categorias: trabalho docente, formação inicial; formação continuada; identidade e profissionalização docente; políticas e propostas de formação de professores; concepções de docência e de formação de professores; revisão da literatura.

⁷ A categoria *trabalho docente* abrange um conjunto diversificado de pesquisas sobre práticas docentes, práticas escolares observadas no cotidiano da escola e da sala de aula, bem como experiências de autoformação, conduzidas pelos próprios professores, estudos sobre avaliação da aprendizagem e avaliação de impacto de reformas voltadas, sobretudo para currículo, estudos de práticas e saberes docentes, relatos de experiência em disciplinas da educação básica e educação superior, estudos comparativos e representações sobre o trabalho docente.

⁸ Os estudos nessa temática, por serem “numerosos e variados”, foram distribuídos em cinco subcategorias: currículo em movimento, prática docentes, relatos de experiência em uma ou outra disciplina, estudos de práticas escolares (representações e cultura escolar) e impacto das reformas nas práticas docentes e na cultura da escola.

investigações nas produções discentes. Esses estudos documentaram as “práticas escolares em forma de representações e da cultura escolar” e as práticas docentes. André (2002) acrescenta que, nos anos de 1990 a 1998 as investigações tinham como foco a formação inicial sendo abordados conteúdos relacionados à psicologia, história e legislação da formação de professores nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. Essas pesquisas, conclui André (2011, p.30):

[...] se limitam a analisar as representações, concepções e práticas dos professores. Fixam-se em uma das pontas da questão, deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, as circunstâncias em que foram produzidas e as medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. Pode-se concluir que o que as pesquisas revelam sobre o campo da formação de professores é um conhecimento parcelado, incompleto.

As pesquisas, ao se centralizarem no professor, acenam uma possível culpabilização ou responsabilização desse profissional pelos resultados do ensino, desconsiderando outras políticas em circulação. As investigações que intencionam romper com os binários, focados em cursos-professores, formação inicial-continuada e teoria-prática docente, exigem o adensamento das análises e a ampliação dos aspectos a serem investigados com intuito de suplantar a oposição entre estudos que se situam na dinâmica local e os que tentam capturar a dinâmica global das políticas.

Quanto aos aspectos temporais nas pesquisas sobre políticas educacionais, Ball (2011a) afirma que muitos estudos se constituem de “instantâneos” sobre um determinado período histórico projetando um “*extravagante a-historicismo*” deslocado de um “*sentido de continuidade significativa*”. O autor alerta para estudos de períodos limitados por não oferecerem sentido aos processos de reforma e mudança por dois aspectos: o primeiro, a alteração estrutural é apenas uma parte e um momento no processo da reforma e as “mudanças de consciência, práticas adaptativas, artes da resistência e da manobra [...] acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo” (BALL, 2011a, p.39); o segundo se refere a conclusões e resultados que, pelo tempo limitado, podem gerar, em muitos casos, análises distorcidas sobre o objeto de pesquisa.

Ball (2011a) apresenta dois sentidos para o lugar da pesquisa. O primeiro refere-se à “insularidade” e abstração das pesquisas sobre política educacional que

analisam a interface entre o relacionamento nacional/global mediados por “preocupações e preferências locais” (p.40), perdendo o “sentido de localidade” nas análises de realização das políticas. O segundo reporta à pesquisas que tentam identificar características particulares do “local” na realização das políticas, deslocando escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural nas quais elas começam a “parecer” e “soar” as mesmas, omitindo um sentido de região, comunidade ou lugar. É necessário entender o lugar como dinâmico e plural, permeado de relações de poder, onde o jogo político se desenvolve.

No segundo grupo – envolvimento total - Ball (2011a) apresenta três facetas do “isolacionismo” nas pesquisas em política educacional: a empírica/analítica que fracassa em localizar a educação dentro de projeto e ideologias mais gerais da política social contemporânea; a interpretativa, ausência de conhecimento de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas em outros campos; e a desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social.

Para suplantar o isolacionismo e o empirismo descritivo, Ball (2011a) defende o inter-relacionamento de teorias como uma “fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos” (p.42). O autor alerta que, embora o inter-relacionamento de teorias signifique discutir os paradoxos e a própria teoria, recomenda ter o cuidado em manter a coerência teórica nos estudos sobre políticas educacionais.

Sobre a ética na pesquisa – terceiro grupo de binários - Ball (2011a) defende que a “teoria provê a possibilidade de uma linguagem diferente, uma linguagem que não é capturada por assunções e inscrições de formuladores de políticas ou pela imediatividade da prática” (p.44) oferecendo uma “localização potencial para os discursos prevalentes das políticas” (p.44). Dessa forma, a teoria deve manter a fronteira entre “pesquisa crítica sobre políticas”, que posiciona o ponto de vista do pesquisador para o campo de pesquisa, e a “pesquisa para políticas”, na qual o pesquisador é posicionado pela política.

Ball (2011a, p.45) alerta também quanto ao uso da teoria sob o aspecto acusatório e redentor na qual muitos pesquisadores de políticas querem se apoiar ao cederem:

[...] às antigas assunções redentoras, baseadas em um papel orgânico não

problemático para eles, ou em um perpétuo processo de crescimento progressivo e ordenado, ou de desenvolvimento conseguido graças à mestria científica ou tecnológica, ou de controle sobre os eventos, ou ainda de reciclagem assertiva de velhos dogmas e de cansadas utopias.

Este posicionamento inibe e sufoca a criticidade e reflexividade sobre a produção e procedimentos da pesquisa, tencionando a “reafirmação mântica de uma crença” ao invés do uso da teoria como uma “ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras” (BALL, 2011b, p.96). Logo, não se trata de trabalhar uma teoria com efeito em e contra, mas de mostrar as singularidades e raridades na análise de produção das políticas.

Por fim, no quarto grupo binário – incluindo pessoas nas políticas – Ball (2011a) acena dois vieses no posicionamento das pessoas em relação às políticas. No primeiro, a política se dirige para as pessoas ora para implementar, ora para serem afetadas, positiva ou negativamente, pelas políticas. Nessa perspectiva, os sujeitos assumem uma postura de passividade e subordinação, como se as políticas pudessem, por si sós, determinar o que, o como e quando fazer.

Diferentemente, Ball (2011a) afirma que “as políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”, ou seja, as políticas não dizem o que fazer, por isso o autor enfatiza os sujeitos como produtores de política mediante a sua relação com outros sujeitos e também com o meio institucional demonstrando que os sujeitos interpretam, criam e reagem às políticas, portanto os sujeitos não implementam, mas atuam; eles não são afetados, eles afetam e produzem políticas.

Ao apontar esses binários na análise de política, Ball (2011a, p.47) propõe um modelo heurístico que capture a “interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas”. A incorporação da atuação dos sujeitos na produção de políticas suscita a necessidade de se discutir sobre as tecnologias políticas da reforma educacional, procurando entender as “subjetividades em mudança” e as “mudanças da subjetividade”.

1.2 Tecnologias políticas e os processos políticos

Em se tratando das tecnologias políticas da reforma educacional, Ball não se preocupou em fazer um tratado ou artigo específico, até porque não há como

dissociar a análise das políticas educacionais contemporâneas das tecnologias políticas. Considero pertinente para este estudo, esboçar algumas compreensões sobre estas tecnologias, uma vez que elas emergirão na discussão dos outros capítulos desta tese.

Para iniciar a discussão sobre as tecnologias políticas, Ball (2001) parte de duas afirmações. A primeira, no nível micro, em diferentes Estados-Nação, novas tecnologias políticas têm produzido novas formas de disciplina - novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores. A segunda, no nível macro, em diferentes Estados-Nação, esta disciplina gera uma base para o “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Ball (2001) alerta que, embora apresentem diferentes nuances e matizes, as tecnologias políticas constituem o mesmo “conjunto flexível de políticas”, manifestando-se de formas diferenciadas em diferentes contextos e contextos.

Corroborando com estes argumentos, Ball (2001) destaca o “novo paradigma da gestão pública”⁹, no qual o gestor – como figura central – deve encorajar os colaboradores no alcance das metas de produtividade, fomentando uma cultura de incentivo e de responsabilização pelo bem-estar da organização. Há um investimento nas dimensões pessoal e institucional da figura do gestor como propulsor e assegurador das mudanças educacionais.

Ao analisar a “reforma de relações e subjetividades” no setor público, Ball (2005) ressalta as tecnologias políticas como mecanismos de mudança tanto técnica e estrutural das organizações quanto reformuladoras de subjetividades profissionais.

⁹ O novo paradigma da gestão pública encontra-se delineado no relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1995: Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; Substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse; Flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos; Maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambiente competitivo dentro e entre as organizações do setor público; Fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p.104)

Nesse sentido, uma das preocupações de Ball é discutir como as tecnologias políticas alteram não somente as organizações, como também reformam professores e mudam o significado de ser professor (BALL, 2002). Desta forma, as tecnologias políticas:

[...] envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos, para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Vários elementos dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia. (BALL, 2002, p.6)

Ball (2002) destaca três tecnologias políticas que impõem mudanças na subjetividade e também nas relações dos indivíduos dentro das instituições. São elas: mercado, performatividade e gerencialismo, todos representados na figura 3.

FIGURA 3 – Tecnologias políticas da reforma educacional



Fonte: A autora com base em Ball (2002)

Segundo Ball (2002), a “forma do mercado” educativo induz as instituições de ensino à cultura do autointeresse e do pragmatismo. O autointeresse se manifesta em termos de “sobrevivencialismo” sendo induzido pela necessidade criada no indivíduo de ver seu “desenvolvimento” imbricado ao “crescimento” da instituição, distanciando-se das questões sociais e educacionais mais amplas. Assim, o mercado educacional “[...] cria novas identidades e destrói a sociabilidade,

encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo” (BALL, 2002, p.108), eliminando ou reduzindo os espaços de diálogo sobre os valores.

Ainda segundo o autor, enquanto o mercado trabalha de fora para dentro, a tecnologia do gerencialismo trabalha de dentro para fora, desempenhando um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. E isto se constata, segundo Ball, no ato do ensino e na subjetividade dos professores por meio de dois efeitos: de um lado a 'individualização' - que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum - e por outro a “cultura corporativa” - que envolve a reconfiguração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização.

A tecnologia da performatividade envolve o uso de uma combinação de devolução, metas e incentivos para se efetuar o replanejamento institucional. A base para novos jogos de linguagem institucional pautam-se no pragmatismo e no autointeresse mais do que no julgamento/avaliação profissional e na ética.

A performatividade, tal como no clássico panóptico, engendra a incerteza e a instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras por diferentes meios, agentes e agências. A exigência de desempenhos satisfatórios desenvolve uma cultura, alimenta o orgulho e o afeto à criação ou ao serviço prestado se configurando no “fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente e constantemente observados” (BALL, 2002, p.10). Para Ball (2010), isto se constitui na base da “incerteza e da inevitabilidade” e na receita para a “insegurança ontológica” mediante questões como: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?” (p.39).

O controle da *performance* nas organizações educacionais funciona por meio de uma combinação entre os rituais e as rotinas. Os rituais que se configuram em eventos e pronunciamentos que servem para naturalizar os discursos de controle. As rotinas (registros, reuniões de comitês e forças-tarefa, interações) direcionam formas de identidade e de condutas que afetam as relações entre as pessoas uma vez que essas rotinas consentem autoridade à posição e ao lugar do sujeito do discurso.

A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora. Na segunda situação – dentro para fora -, objetivam por um lado a construção cultural, a instilação do orgulho, a dedicação ao produto e ao serviço; da mesma forma, engendra sentimentos individuais de orgulho, de culpa, de vergonha e de inveja

constitutivos da dimensão emocional. No trabalho de fora para dentro, as inspeções e auditorias geram sentimentos de colonização da vida do professor, desprofissionalização de seu papel e conflitos entre os valores definidos por eles para a educação e os definidos pelo mercado e gestão educacional.

Ball (2002) salienta que a regulação das atividades do professor tem uma dimensão social e interpessoal. As relações sociais são submetidas às disciplinas do desempenho, isto é, os indivíduos são pressionados a contribuir com a performatividade do grupo. Isso engendra que “autênticas relações sociais sejam substituídas por 'relações de julgamento', nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade” (BALL, 2002, p.11). A regulação na gestão do desempenho intenciona exercer controle das práticas e das atividades de ensino objetivando resultados mensuráveis, que permitam a exteriorização de “um espetáculo, um jogo ou uma submissão hipócrita” (BALL, 2005, p.552) para ser visto e ovacionado por agências e agentes.

A atuação do professor e, por consequência, da docência são alteradas nesse “contexto do novo panopticismo da gestão” e pelas “novas formas de controle empresarial” (BALL, 2001, p.109). Esses aspectos desencadeiam uma “esquizofrenia” profissional, pois as finalidades educacionais são secundarizadas por um “complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições” (BALL, 2001, p.110). De fato, não se reconhece mais na docência a sua intencionalidade e seu compromisso político e social com o conhecimento, pois o foco se encontra em *quantitativar* o ensino.

O gestor, também tem alteração na sua atuação, ao incorporar a responsabilização e o comprometimento pessoal com o desempenho organizacional. Esta visão de gestão altera consideravelmente o ensino e a subjetividade docente mantida sob as formas de controle do marketing e da competição. Ball (2001) afirma que dois efeitos, aparentemente em conflito, são alcançados: um aumento da individualização e a cultura corporativa.

O gerenciamento instila comprometimento e empenho individual, delegando a cada indivíduo a capacidade de resolução de problemas impulsionados pelo “espírito de iniciativa”, mantidas sob formas de vigilância imediata e automonitoramento, como por exemplo, sistemas de avaliação, determinação de objetivos e comparação de resultados, engendrando a performatividade.

Ball (2010) reconhece que, embora tenha como ponto de partida o conceito de

performatividade de Lyotard (1984 apud Ball, 2010, p.41), diferencia-se deste por considerar a performatividade como um conjunto de “interesses materiais e pessoais entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho”.

A resistência-capitulação à performatividade, Ball (2002; 2010) denomina de *fabricação*. As fabricações que as organizações (e indivíduos) produzem são “selecções entre várias representações ou projecções possíveis – ou versões da organização ou da pessoa” (BALL, 2002, p.15). Assim, grupos e atores sociais disputam a legitimidade de suas “representações preferidas” e, por não ocorrerem em um “vácuo político”, elas são impregnadas de valores e imersas em relações de saber e poder.

A fabricação se volta para a eficácia no processo de regulação, visando à manutenção de uma imagem institucional criada por meio de artefatos representacionais que assegurem a sua continuidade no mercado da educação. A fabricação incita nos indivíduos, elementos competitivos, podendo incorrer no risco da “autenticidade [...] ser inteiramente substituída pela plasticidade” das relações sociais e dos resultados das atividades de ensino. A fabricação se torna inerente às tecnologias políticas, pois ela se “torna algo para ser mantido, vivido até; algo usado para avaliar práticas individuais” (BALL, 2010, p.45).

A política de regulação brasileira induz a pensar a educação como um bem de consumo, uma mercadoria. Nesse contexto, a competição, a produtividade, a promoção e a eficácia são considerados elementos primordiais em detrimento das funções propriamente sociais e educativas. “O conhecimento e as relações do conhecimento, incluindo as relações entre aqueles que aprendem, são des-socilizadas” (BALL, 2002, p.18).

A poética da fabricação consiste numa análise desenvolvida por Ball que busca explicar as formas como os indivíduos resistem-capitulam à performatividade. Isto ajuda o autor a distinguir entre as fabricações triviais ou representacionais e as fabricações constitutivas.

As fabricações triviais ou representacionais podem ser ilustradas por alguns dispositivos, dentre eles: (a) a manipulação das estatísticas e indicadores que mascaram a produção acadêmica e o processo educativo; (b) a criação de cena de eventos nos momentos de inspeção que buscam a homogeneização de um discurso

e a representação de uma imagem para a sociedade; (c) e a construção de descrições institucionais que fornecem uma versão da instituição construída por meio do simbolismo representado pelos textos que ora fabricam o consenso ora fornecem o padrão do esforço compartilhado.

A fabricação constitutiva é o modo pelo qual a performatividade é obtida pela adoção de práticas e políticas particulares. Nesse sentido, os resultados do desempenho acadêmico como critério para a classificação das instituições de ensino superior são estratégias políticas e táticas práticas que sustentam a fabricação da performance.

Somado a isto há a fabricação de nós mesmos, buscando “expressar a si mesmo em relação à performatividade da organização” (BALL, 2010, p.49), ou seja:

Nós estamos envolvidos em uma indexação, uma tabularização do eu. Representamos cada vez mais e encenamos nossas individualidades acadêmicas nos termos da produtividade e das tabelas de performance. Nós trabalhamos nós mesmos e os outros, por meio de micropráticas de representação/fabricação, julgamento e comparação. Uma nova espécie de ética prática é articulada e implementada. (BALL, 2010, p.50)

Ainda como corroboração da discussão, Ball (2002) define dois sentidos à fabricação organizacional. O primeiro se refere a uma estratégia de gestão da impressão. O outro se volta para a submissão aos rigores da performatividade e às disciplinas da competição, ora a instituição demonstra resistência, ora ajustamento, portanto “[...], os actos de fabricação e as próprias fabricações actuam sobre e reflectem as práticas que representam” (p.16).

A fabricação envolve o simbolismo institucional que cria uma versão da instituição para o público externo. A divulgação dos textos - como, por exemplo, os planos estratégicos e os planos de desenvolvimento institucional - representa o consenso corporativo da instituição e também o esforço partilhado que obscurece as diferenças, os desentendimentos e as divergências.

Por fim, Ball (2001, p.110) elenca seis implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais desencadeadas pelas tecnologias políticas de gestão, mercado e performatividade: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais; (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o

trabalho docente e sobre os produtos finais da educação; (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico e da equipe docente, pois enquanto os primeiros denotam preocupação com o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, a equipe docente focaliza no currículo, controle da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registros.

As tecnologias políticas alteram as instituições escolares e os atores políticos interagentes na dinâmica educacional. Há movimentos exógenos e endógenos que interferem na produção da política. Estes fatores devem ser considerados na análise de política que superem os binários presentes ainda em pesquisas que se centralizam em um ou outro aspecto.

1.3 Política como texto e como discurso

Para Ball (1994), o significado ou significados dado à política afetam a maneira como se pesquisa e se interpreta a política. Assim, o autor entende política como texto e como discurso.

Política como texto compreende um campo de múltiplas interpretações por diferentes sujeitos. Os textos são produzidos em diferentes estágios, compreendendo as instâncias da formulação legislativa, o processo parlamentar e a articulação dos grupos de interesse que negociam suas diferentes agendas políticas, no entanto, “apenas certas influências e agendas são legitimadas, apenas certas vozes são ouvidas”¹⁰ (BALL, 1994, p.17). E são nessas frestas que o pesquisador de políticas educacionais deve concentrar seus esforços de análise, ou seja, no discurso legitimado e no discurso silenciado, não como domínios polarizados, mas como partes de uma cadeia discursiva intrincada nas relações de saber-poder.

As políticas tem seus propósitos e intenções retrabalhados e reorientados todo o tempo. As políticas são representadas diferentemente por distintos atores e interesses permitindo que as lacunas e os espaços para ação e respostas sejam dinamicamente alterados e modificados, pois “o texto e seus leitores e o contexto de

¹⁰ Traduzido de “Only certain influences and agend are recognized of legitimate, only certain voices are heard at any point in time”.

resposta tem história”¹¹ (BALL, 1994, p.17). A política não chega do nada e também não adentra um vácuo social e institucional; a política se insere num lugar com indivíduos e instituições historicamente constituídas. Dessa forma, a “política não é exterior às desigualdades, embora possa alterá-las; a política é afetada, flexionada e desviada por elas” (BALL, 1994, p.17)¹².

Ball (1994) alerta que nem todos os textos políticos são lidos em primeira mão e podem sofrer alteração mediante as interpretações e os seus desdobramentos em outros textos políticos, ou seja, os sentidos da intenção original podem ser alterados. Portanto, políticas são “intervenções textuais em prática; e embora, muitos professores sejam proativos, escritores e leitores de textos, suas interpretações e reações não são construídas em circunstâncias de sua própria fabricação”¹³ (BALL, 1994, p.18). Assim, não se pode prever o efeito e os espaços de manobra que serão colocados em prática pelos diferentes atores em diferentes contextos. Da mesma forma, a política não explicita o que se deve fazer, mas criam circunstâncias para interpretação e atuação dos atores, envolvendo uma “ação social criativa” e não uma “reatividade robótica”.

Na análise de uma política educacional, não se pode desconsiderar também a circulação de outras políticas, pois uma política pode inibir, contradizer ou influenciar a ação de outras políticas. Logo, “quanto mais ideologicamente abstrata for uma política, mais distante na concepção da prática”¹⁴ (BALL, 1994, p.19), pois o confronto com outras realidades e circunstâncias engendra possibilidades de interpretação e tradução não previstas pelos formuladores de política.

As “políticas mudam e alteram seu significado nas arenas políticas” (BALL, 1994, p.17), portanto, a política é localizada, interpretada e sujeita a resistência, ajustes e capitulação pelos interlocutores de política em lugares e contextos diferenciados. Nudzor (2010) alerta que isso não implica que qualquer “leitura” do

¹¹ Traduzido de “The text and its readers and the context of response all have histories”.

¹² Traduzido de “policy is not exterior to inequalities, although it may change them; it is also affected, inflected and deflected by them”.

¹³ Traduzido de “Policies are textual interventions into practice; and although many teachers (and others) are proactive, ‘writerly’, readers of texts, their readings and reactions are not constructed in circumstances of their own making”.

¹⁴ Traduzido de “and the more ideologically abstract any policy is, the more distant in conception from practice, the less likely it is to be accommodated in unmediated form into the context of practice; it confronts ‘other realities’, other circumstances, like poverty, disrupted classrooms, lack of materials, multilingual classes”.

texto seja considerada válida, pois embora os formuladores de textos políticos não controlem completamente os significados e sentidos atribuídos a seus textos, eles criam ou possibilitam mecanismos de controle e de vigilância – tecnologias políticas que afetam e influenciam os sentidos das políticas.

Nudzor (2010, p.216) apresenta três motivos que corroboram com a discussão sobre a concepção da política como “texto”. O primeiro, a política como “texto” permite entender o processo de política como um “terreno contestado, envolvendo confusão, negociação e acordos”. Em segundo lugar, as representações das políticas “são passíveis de serem alteradas e se transformar, tal como os atores, os intérpretes-chaves e as interpretações e significados possíveis que os atores atribuem às políticas”. E por fim, as “diferenças na interpretação de textos de política emergem da dificuldade que os autores de políticas enfrentam em sua tentativa de controlar o significado e alcançar uma leitura ‘correta’ de seus textos”.

Enfim, a política como texto mostra os discursos reconhecidos como legítimos oriundos de lutas, conflitos, acordos e alianças o que possibilita distintas interpretações nos contextos para os quais ela é direcionada. Portanto, a política não adentra em espaços sociais vazios, mas repletos de histórias e culturas que acabam por mudá-la.

A **política como discurso** se refere a como os textos políticos são interpretados e permeados por relações de poder que definem quem pode falar; de tal modo, apenas alguns podem ser ouvidos, não importando o que outros digam ou pensem. Na complexa sociedade moderna há discursos discordantes, incoerentes e contraditórios que não podem ser excluídos da arena política e, segundo Ball (1994), é necessário reconhecer e analisar a existência de discursos dominantes como “regimes de verdades” que fabricam imagens e posturas das pessoas dentro das instituições.

Discursos são sobre o que pode ser dito, mas também sobre quem pode falar e com que autoridade pode discursar. Alguns discursos são silenciados, outros sufocados. Os discursos representam uma determinada posição e lugar dentro das políticas. Por isso, Ball (1994) recomenda atenção às maneiras como os campos de conhecimento são sustentados e desafiados ao redor de ‘eventos’ particulares, tratados como “regimes de verdades” que se perpetuam em determinados espaços e tempos.

Compreende-se com Ball (1994, p.23) que política como discurso pressupõe a

circularidade de poder na produção da política, ou seja, as políticas são definidas dentro de um “quadro discursivo em movimento que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e de atuação”. A produção da política não se restringe a instâncias governamentais, ela se define em diferentes arenas políticas envolvendo atores que transitam e circulam nessas arenas em defesa de seus projetos. Ball (1994) não defende a secundarização ou apagamento do papel do Estado na análise de políticas, ao contrário, alerta quanto ao jogo de poder mantido pelo Estado nas diferentes arenas políticas e suas formas de legitimação de determinados campos de conhecimentos.

A concepção de política como discurso pressupõe que os formuladores de políticas e atores políticos embora intencionem restringir o “modo como pensamos e agimos em relação às políticas” (NUDZOR, 2010, p.218) e que mesmo diante de seus discursos discordantes e contraditórios e também dos discursos apoiados pelo Estado, apenas alguns discursos são legitimados e se tornam influentes. Por isso, Ball (1994) aponta a necessidade de reconhecer e analisar a existência dos discursos dominantes - “regimes de verdade” - dentro da política social, como forma de desmistificar a “implementação” de políticas. Políticas não são implementadas. Políticas são *enactment*¹⁵.

Nudzor (2010) apresenta três argumentos que defendem a concepção da política como texto e como discurso para o entendimento da dinâmica dos processos de políticas. Primeiramente, essa concepção expõe e legitima a questão do poder e seus usos e as relações entre os vários atores dentro do processo de políticas. O segundo expõe e exemplifica como a questão do poder tem implicações nos processos de elaboração e de atuação de políticas. E o terceiro argumento afirma que esta concepção de política se baseia na linguagem como um recurso para a análise de questões sociais. A linguagem se refere à análise dos textos, de processos e de interpretação e também à análise da relação entre textos, processos e suas condições sociais.

Ball (2015) ratifica a concepção de política como texto e como discurso por

¹⁵ Na entrevista com Mainardes e Marcondes (2009), Ball utilizou o termo *enactment* para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes maneiras. Os atores envolvidos tem o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Mainardes (2015) utiliza o conceito “política em ação” para se referir à política que está sendo efetivamente desenvolvida na escola.

considerá-la “ferramenta analítica” na análise de políticas que ajuda a pensar o sujeito como “um ator interpretativo, alguém que cria sentido ativamente, um tradutor ativo do mundo social” (p.6). Esta concepção possibilita a análise das relações entre as políticas circulantes em diferentes arenas de uma instituição educacional e permite analisar o quadro discursivo como forma de legitimação de campos de conhecimento. Ainda permite a compreensão sobre a dinamicidade da trajetória da política e a constatação das tramas e dos enredos que a tornam singular nos diferentes contextos em que se insere.

1.4 Abordagem do ciclo de políticas em Stephen Ball

A abordagem do **ciclo de políticas** constitui-se num referencial que possibilita uma análise da trajetória das políticas visando a superação da dicotomia entre perspectivas macro e micro de análise. Trata-se não de uma rearticulação do macro e do micro, mas um “apagamento desse binário para ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (BALL, 2015, p.167) em uma perspectiva relacional. Esta abordagem defende a produção de políticas mediante uma negociação desenvolvida em relações de poder. Ball possibilita uma discussão sobre políticas que descentraliza o Estado como único formulador de políticas, trazendo à tona a participação de sujeitos individuais e coletivos na produção de políticas.

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a análise política deve considerar não apenas o modelo *top-down*, mas analisar “as transformações que podem vir sobre como textos legislativos são recontextualizados” (p.8), ou seja, como um texto político pode ser conduzido por diferentes interpretações em diferentes contextos, posto que se constitui como produto de manobras políticas, procedimentos administrativos e históricos que forjam uma *atuação*. Uma tarefa fundamental para a análise política é a de “compreender o significado da política como um texto, ou uma série de textos, para os diferentes contextos em que são usados”¹⁶ (p.10). Portanto, o modelo *top-down* encontra, nesses aspectos, suas limitações para explicar as diferentes formas como as instituições e indivíduos reagem às políticas.

¹⁶ Tradução nossa de “One key task for policy analysis is to grasp the significance of the policy as a text, or series of texts, for the different contexts in which they are used”.

Para Ball (2009), a abordagem do **ciclo de políticas** se constitui em uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, ou seja, é uma “maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (p.305). O autor rejeita a ideia de que as políticas são implementadas por sugerir a linearidade entre o texto e a prática. O processo de traduzir políticas em práticas é complexo, pois representa uma “alternação” entre duas modalidades: textual e ação. Por isso, a prática é “composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, [...] acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (p.305). Ball, portanto, defende a *atuação* como efetivação da política na prática e por meio da prática.

Ball (2012) demonstra que toda política está sujeita à interpretação e atuação, sendo capaz de produzir efeitos e consequências, alterando significativamente a política original. Dessa forma, o autor desmonta o binarismo no qual uns “implementam” e outros são afetados pela política, dissociando o pensar do fazer, ao afirmar que:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos.[...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas. (p. 26)

Ball (2009) entende que traduzir as políticas em práticas é complexo, pois exige que as pessoas convertam a “modalidade da palavra escrita” em “modalidade de ação”. “E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática” (BALL, 2009, p. 305). O **ciclo de políticas** permite a compreensão da complexidade da política, rompendo com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, reconhecendo que ele também interpreta, reinterpreta e recria políticas.

Bowe, Ball e Gold (1992, p.13) preocupavam-se em explorar a formulação de políticas, “em termos de processos de disputa de valores e influência material que estão subjacentes aos processos de formação de discursos políticos”¹⁷, bem como

¹⁷ Tradução do original em inglês pela pesquisadora “our concern has been to explore policy-making, in terms of the processes of value dispute and material influence which underlie and invest the formation of policy discourses, as well as to portray and analyse the processes of active interpretation and meaning-making which relate policy texts to practice”.

demonstram que os processos de interpretação ativa e criativa de significados em relação aos textos políticos. Assim, apresentaram uma representação heurística do processo político abarcada por três contextos políticos e cada um consiste em um conjunto de arenas de ação, alguns públicos, outros privados: o contexto de influência, o contexto de definição de textos e o contexto da prática.

Ball (1994) propõe a inclusão de outros dois contextos: de resultados e de estratégias políticas. O contexto de resultados há uma preocupação do autor com as questões de justiça, igualdade e liberdade pessoal. O contexto das estratégias políticas se configura como um conjunto de atividades políticas e sociais de enfrentamento das desigualdades (BALL, 1994, p.27).

Ainda assim, Ball (2009, p.306) reconhece a indissociabilidade e a interpenetração dos dois últimos contextos aos outros mencionados. Para o contexto de resultados, Ball (2009) define duas ordens de resultados: a primeira ordem, muda o comportamento dos atores políticos; a segunda ordem, acontece no contexto da prática, relacionando-se ao desempenho educacional. O contexto da estratégia política pertence, na visão do autor, ao contexto da influência, pois é nessa parte do ciclo que “pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política” (p.306).

Oliveira e Lopes (2011) questionam a proposta de Ball quanto à inclusão dos contextos de estratégias políticas e de efeitos na abordagem do ciclo de políticas pelo “risco de reintroduzir uma centralidade na significação de políticas”. As autoras, ao discutirem o conceito de estratégia com os autores Certeau, Foucault, Bordieu e o próprio Ball, identificam lacunas no modelo analítico proposto por Ball para entender os processos articulatórios que acompanham a definição das políticas, ou seja, que permita:

[...]. A compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos de produção, de como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonomizam e que processos de articulação permitem tal hegemonomização depende de outros aportes teórico-metodológicos. (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 26-27).

Enfim, Oliveira e Lopes (2011) propõem uma “teorização em que o poder, o sujeito e os discursos sejam compreendidos de diferentes formas” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.27).

Reconhecendo essas limitações da abordagem do ciclo de políticas, assumo o risco de escolha de desenvolver os três contextos e o entendimento de que os contextos estão “aninhados uns dentro dos outros” (BALL, 2009, p.306).

No **contexto de influência** se projetam inicialmente discursos e textos políticos educacionais negociados e articulados por sujeitos políticos, ou seja, as “partes interessadas lutam para influenciar a definição e finalidades sociais da educação, o que significa ser educado”¹⁸ (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.19). Refere-se a uma rede de discursos e definições políticas construídas e veiculadas por governos, partidos políticos, leis educacionais, agências multilaterais, comunidades epistêmicas, dentre outros.

A discussão sobre a Rede Federal, tendo como lugar específico o Brasil, não está alijada das influências globais intervenientes na política educacional pelos imperativos da economia. Ball (1998) identificou cinco conjuntos de influência: *neoliberalismo* que, por meio de suas ideologias de mercado, fomenta a competitividade entre as organizações educacionais mediante os processos de regulação e avaliação nacional; *nova economia institucional*, cujo impacto na educação dá-se pela “gerência localmente baseada” fundamentada no estabelecimento de objetivos e metas mensuráveis; a *performatividade*, conceito trazido de Lyotard (1984 apud BALL, 1998, p.127), que se constitui em um “mecanismo de controle que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e pela comparação”; *teoria da escolha pública*, que se trata de um aspecto-chave do neoliberalismo baseado em Hayek; *novo gerencialismo*, isto é, “a inserção das teorias e técnicas da gerência empresarial e do 'culto de excelência' nas instituições do setor público”.

Ball (1998) afirmou que estas influências se dão em, pelo menos, duas formas de disseminação. A primeira, pelo fluxo de ideias oriundo de redes sociais e políticas – as “comunidades epistêmicas” (VAN DER PIJL, 1995 apud BALL, 1998, p.128) e da “circulação internacional de ideias” (POPKEWITZ, 1996 apud BALL, 1998, p.128), dentre eles, os “empreendedores de política” que consistem nos “grupos e indivíduos que 'vendem' suas funções no mercado acadêmico e político” (p.129) e o

¹⁸ Tradução do original em inglês pela pesquisadora “It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated”.

patrocínio de política por instituições multilaterais, dentre eles, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ball (2014, p.29) afirma que as redes políticas envolvem tipos de relações sociais, de fluxos e de movimentos, sendo, que por meio delas, é “dado espaço a novas vozes dentro do discurso da política” bem como envolve participação multifacetada na qual “os atores individuais podem estar envolvidos nas redes em uma variedade de diferentes formas, por exemplo, patrocínio, contratação” (p.29). Essa inserção dos atores em redes políticas afeta e influencia a produção da política.

A segunda forma de disseminação, denominada “nova ortodoxia”, difunde nos sistemas educacionais não somente as “práticas de quase-mercados”, mas, principalmente, a “*episteme* do mercado – um campo de jogo não-unificado, múltiplo e complexo, que põe em ação uma dispersão de relações, subjetividades, valores, objetos, operações e conceitos” (BALL, 1998, p.132). Assim, evidenciam-se a lógica do setor privado no setor público, na qual a oferta da educação se estabelece como relação “mercadoria e consumidor”. Santos (2004) advoga que o termo “quase-mercado” se define pela inserção da lógica do mercado a partir de critérios de eficiência e eficácia na implementação de políticas educacionais. Essa lógica do mercado se interpenetra nos outros contextos do ciclo de políticas por meio das tecnologias políticas do gerencialismo e da performatividade.

Enquanto o contexto da influência é muitas vezes relacionado à articulação de interesses específicos e ideológicos, os textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público em geral. Desse modo, “textos de política representam política” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20). No contexto da **definição do texto da política**, a representação do texto político pode assumir diversas materialidades: no aspecto oficial, estão os textos jurídicos e documentos políticos; nos aspectos formal e informal são produzidos comentários que oferecem o sentido aos textos oficiais; há também as manifestações públicas de políticos e funcionários e os vídeos oficiais (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Assim, no contexto da **definição do texto político**, os documentos e propostas oficiais são codificados – via lutas, compromissos, interesses, negociações e interpretações do governo – e decodificados pelos significados atribuídos pelos atores envolvidos no processo. A enunciação da incorporação de diferentes textos produz a ideia de legitimidade em torno do texto de definições políticas.

Lopes e Macedo (2011, p.259) defendem que as políticas são textos complexos produzidos em meio à negociação, acordo e aliança que resultam em uma “*bricolage* textual que torna o controle difuso”. A produção do texto, como produto de acordos realizados em diferentes arenas, envolve também a circulação não apenas dos textos, mas também dos sujeitos nas redes políticas que poderá afetar a dinâmica da trajetória da política bem como a significação da política.

Essas autoras afirmam que embora haja mecanismos discursivos na tentativa de controle dos sentidos da política, a interpretação é sempre parcial por dois motivos: pela lógica da política e pelas características próprias do texto. Primeiramente, Lopes e Macedo (2011, p.259), salientam que “uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas estão em circulação”. Nessa feita, muitas leituras são possíveis e assumidas pelos atores políticos sendo que apenas algumas posições são legitimadas. Em segundo, as características do texto inviabilizam o controle dos sentidos, pois prescinde da interação do leitor com o texto, pois “um texto não lido é incapaz de controlar e um texto só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele” (p.259). Logo, o formulador de políticas não pode controlar os sentidos das políticas e, por isso, sentidos podem ser forjados, criados e recriados evidenciando processos criativos na produção da política.

Para Ball, Maguire e Braun (2012, p.2), os estudos sobre política educacional frequentemente se relacionam apenas como “um dado adquirido e/ou definido superficialmente como uma tentativa de ‘resolver problemas’” e cuja formulação de políticas se encontra fechada ao aparato governamental ou como única resposta plausível do Estado para as mudanças sociais e econômicas. Segundo os autores, este tipo de análise marginaliza ou ignora os outros momentos em processos de políticas e as atuações dos sujeitos dentro e em torno das escolas, ou seja, “as desordenadas, confusas, contestações criativas e mundanas das interações sociais [...] que de alguma forma vinculam textos para a prática são apagadas”¹⁹ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.2).

¹⁹ Tradução de “The jumbled, messy, contested creative and mundane social interactions calls the 'policy activity' of negotiations and coalition building that somehow link texts to practice are erased” (BALL; MAGUIRE, 2012, p.2)

As políticas definem a complexidade entre as intenções da política expressa nos textos e as interpretações e reações que suscita. É no **contexto da prática** que se pode observar as recontextualizações e reinterpretções feitas por atores, dando visibilidade as limitações e as possibilidades criadas e reforçadas pelas políticas.

Bowe, Ball e Gold (1992) defendem que os atores são influenciados pelo contexto discursivo dentro do qual emergem as políticas. Por conseguinte, os profissionais não atuam ingenuamente dramatizando seus papéis, escritos por outros. Eles possuem suas histórias e experiências de vida que afetam diretamente suas posições profissionais e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas diárias. Os profissionais envolvidos exercem um papel ativo e dinâmico no processo de atuação nas políticas educacionais. Assim, no contexto da prática, as políticas podem ter conseqüências e implicações diferentes em distintos locais e instituições.

Para Ball (2009), os contextos podem ser “aninhados” uns aos outros, ou seja, dentro do contexto de prática pode-se encontrar um contexto de influência e um contexto de definição de texto político. Assim, “podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações” (p.306).

As negociações, na perspectiva de Ball (1994), não incorporam todos os sujeitos e grupos, mas somente aqueles com legitimados para isso e com os quais já se encontra instaurado uma convergência entre as suas proposições e o indicado no documento político. As instituições educacionais podem *encenar* uma política, naquilo que Ball (2001) denominou por ‘*creative non-implementation*’ na qual se fabrica uma resposta para fins de avaliação, realizando pouca ou nenhuma mudança de cunho pedagógico ou institucional. Portanto, as fabricações se constituem em respostas que intencionam uma representação ideacional da instituição perante a sociedade.

Política como *enactment*²⁰ significa que as políticas são encenadas e deverão considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de interpretações subjetivas em constante dinamicidade. Nesse sentido, Ball, Maguire e

²⁰ BALL (2009) usou a palavra *enactment* no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuir um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os professores) tem o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas”.

Braun (2012)²¹ sugerem que o material, estruturas e relações precisam ser incorporados à análise de política com intuito de dar sentido à política em *atuação* em nível institucional. A análise política, no contexto da prática, deve possibilitar exploração das dinâmicas dos lugares de *atuação* da política e suas inter-relações com esses elementos, pois as organizações educacionais são ambientes complexos e inseridas em contextos diferenciados, que geram ou criam respostas diferentes para os problemas ou situações geradas pelas políticas.

Para Ball, Maguire e Braun (2012, p.40) o contexto é “um fator de mediação na política em *atuação*, realizado nas escolas - e é único para cada escola, no entanto parecem ser muito semelhantes inicialmente”. As instituições de ensino podem sofrer alterações em seu ensino por meio de sua equipe de trabalho e pelas mobilizações de estudantes e da comunidade em geral.

Outro aspecto destacado pelos autores trata-se dos ‘artefatos políticos’ considerado por eles como processo de produção/fabricação de sentidos sobre as políticas por meio das produções, representações, simulacros e traduções de textos políticos primários. Nos processos de ‘encenação política’, dirigentes e gestores de instituições educacionais produzem materiais e recursos visuais que documentam/ilustram o que tem que ser feito ou desejável.

Políticas são representadas e traduzidas por diferentes conjuntos de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades em serviço; estes são as microtecnologias e representações da política que servem como fabricação de sentido e controle de significados no mundo social material da escola. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.121)

Os artefatos são produções culturais que carregam dentro de si as crenças e significados que falam de processos sociais e de políticas em atuação, isto é, formas de governamentalidade²². Ball, Maguire e Braun (2012) propõem uma análise de política que considere os artefatos e materiais como parte das ferramentas e técnicas de governamentalidade que, nas instituições educacionais, “tem lugar em torno da manipulação de sinais, significados e símbolos políticos por meio da

²¹ Ball, Maguire e Braun (2012, p.41) pretendem, como eles mesmos afirmam, oferecer um dispositivo heurístico que se destina a estimular o interesse e provocar dúvidas sobre as circunstâncias que influenciam as políticas em atuação nas escolas ‘reais’.

²² Governamentalidade é um termo/categoria explorada por Foucault que, em síntese, é o resultado de uma forma de poder não-coercitiva para garantir que os indivíduos governem a si mesmos.

produção de artefatos culturais e conjuntos de atividades [...]” (BALL; MAGUIRE, 2012, p.122). As monografias, os relatórios, os livros, websites, planos de ensino, boletins de notícias, reuniões e outros eventos podem trazer evidências da política em *atuação*. Os artefatos e as atividades discursivas traduzem/representam os discursos políticos circulantes nas instituições educacionais.

O desenvolvimento da tese se encontra alicerçado neste referencial heurístico proposto por Stephen Ball e colaboradores, pois reconheço nesse modelo analítico uma possibilidade de entender a produção da política por meio da transitabilidade dos atores políticos nas arenas políticas bem como os artefatos constituídos e fabricados para a legitimação das políticas.

CAPÍTULO 2

DISCURSOS SOBRE A INSTITUCIONALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS ARENAS POLÍTICAS

A análise da política na abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball possibilita pensar a política como movimento contínuo e dinâmico interpenetrado em diferentes arenas políticas. Os contextos do ciclo de política estão intimamente relacionados e permitem pensar os sujeitos como leitores que interpretam e reescrevem a política. Portanto, esta tese teve como ponto de discussão inicial a constituição da “nova” institucionalidade²³ da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica no Brasil – doravante Rede Federal - e sua inserção como “novo” *locus* de formação de professores.

Ao falar de política de formação docente, inserida numa instituição com trajetória especializada na educação profissional, parto da preocupação explicitada por Ball (2011, p.37) de que na análise de políticas deve-se observar que “outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”. Neste sentido, o desafio desta pesquisa converge para o entendimento destas políticas - política de educação profissional e política de formação inicial de professores-, inseridas em uma institucionalidade, a Rede Federal, e intrincadas às tecnologias políticas da reforma educacional das últimas décadas.

No **contexto da influência** as formas de intervenção apresentadas no capítulo 1 - fluxo de ideias, oriundo de redes sociais e políticas e a “nova ortodoxia” - identificadas por Ball, possibilitam uma análise “relacional” entre o local e o global na política educacional, pois se compreende com Ball (1998, p.133) que as políticas “[...] interagem, interrompem ou entram em conflito com outras políticas em jogo, bem como com antigas tradições nativas de política”. Dessa forma, trata-se de um processo dinâmico que prescinde um movimento exógeno – em que as políticas

²³ Para Manfredi (2002) a expressão “institucionalidade” é usada para designar o conjunto de entidades, atores e agências, bem como sua organização e modelos de gestão e financiamento.

alteram as relações de poder e práticas culturais existentes - e um movimento endógeno - no qual as políticas são alteradas dentro dessas relações e práticas.

Para a análise da política de formação inicial de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, doravante IFAM, intenciono neste capítulo discutir sobre os elementos que compõem a “nova”²⁴ institucionalidade projetada para a Rede Federal como uma forma de entender a dinâmica que opera e influencia as *atuações* e *fabricações* dos professores dos cursos de licenciatura no IFAM. Primeiramente, discuto a “circulação de ideias” sobre a institucionalidade da Rede Federal em arenas políticas; e, em segundo, exponho os discursos sobre a formação de professores na Rede Federal.

O *corpus* documental desse capítulo se materializa em publicações e eventos organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Igualmente relevante foi a retomada das leituras dos marcos regulatórios, dos programas e dos planos que tratavam sobre a Rede Federal. Isso permitiu a imersão nos documentos que deram materialidade à “nova” institucionalidade e entender a resistência-capitulação das instituições ao modelo de institucionalidade.

A análise do material ocorreu em movimentos interagentes arrolados na leitura sistemática do material, seleção dos documentos para a análise e, por fim, apresentar os discursos nas arenas políticas. Saliento que a análise aqui apresentada não privilegia a recorrência quantitativa de questões apresentadas nos discursos das arenas políticas, mas aquelas que visibilizam os sentidos à temática dessa investigação, ou seja, a política de formação de professores.

Compreendo que a produção da política não se limita a esfera governamental, mas transita por diferentes arenas políticas. Entendo as arenas como espaços políticos no qual há circulação e disseminação de ideias, embora provisórias e tangentes, nos quais os sentidos são negociados por meio de diferentes mecanismos de acordos e alianças na instauração e legitimação de “regimes de verdade”.

Ao expor os discursos circulantes nas arenas políticas proponho neste capítulo

²⁴ Justificam-se as aspas na palavra “nova” como forma de ressaltar o seu uso nos discursos difundidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que ao utilizá-las pretende diferenciar-se de outras políticas na história da educação profissional no Brasil.

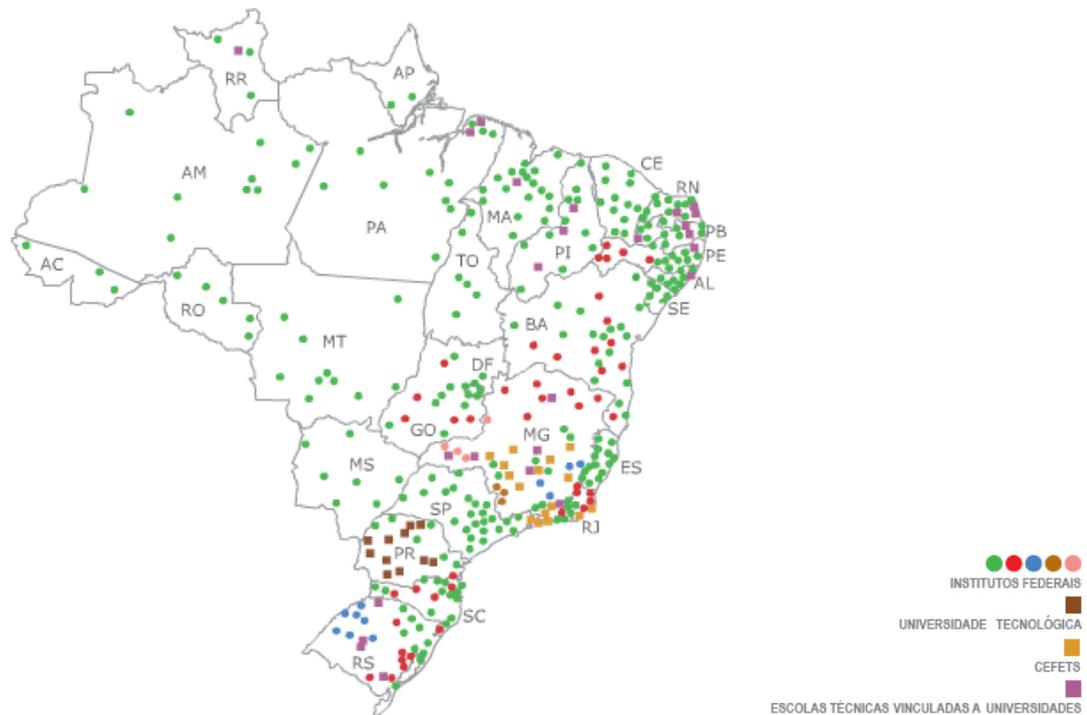
a sistematização dos discursos sobre a institucionalidade da Rede em uma tentativa de identificar a circulação de outras políticas interagentes e interatuantes na política de formação de professores. E em um segundo momento, focalizar na política de formação de professores na Rede Federal.

2.1 “Nova” institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal, instituída oficialmente pela Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, é composta por 38 Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pelo Colégio Pedro II²⁵ e pelas 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Com a integração, deixaram de existir institucionalmente 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 39 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 7 Escola Técnica Federal (ETF) e 8 Escolas Técnicas Vinculadas à Universidade Federal (ETV). A distribuição da Rede está apresentada na figura 4.

²⁵ O Colégio Pedro II passa a compor a RFEPCT pela Lei nº 12.677, de 25-06-2012.

FIGURA 4 – Unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil, 2016.

Ainda que constituída de diferentes arranjos institucionais, Costa (2012) registra que os Institutos Federais surgem como um modelo de organização, formatado e padronizado que determina o uso de uma única logomarca para todas as instituições. O fato é que, após a homologação da Lei, que instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais, a SETEC/MEC enviou o Manual de Uso da Marca a todos os Institutos Federais. Assim, as logomarcas individuais dos antigos CEFETs, Escolas Agrotécnicas foram substituídas por uma única após a integração dessas instituições de educação profissional.

FIGURA 5 – Logomarca dos Institutos Federais



Fonte: Brasil, 2015a.

A mudança não se restringiu apenas aos rearranjos institucionais com alteração do estatuto jurídico, mas também houve a definição de um único símbolo que impactou o imaginário e a representação de servidores, gestores e da sociedade em geral com a criação de uma “identidade visual” única, que dava a conotação de unidade, coesão e igualdade.

Embora a legislação tenha definido uma forma de gestão junto às instituições de educação profissional e tecnológica, observo que cada uma delas vai delineando suas trajetórias diferentemente. Nos processos de reorganização, as alianças e os acordos desencadearam a manutenção ou mudança na funcionalidade e nos arranjos institucionais.

A tentativa governamental pela indicação de um modelo – Instituto Federal – não impediu a coexistência de arranjos institucionais distintos que integram a Rede Federal: Institutos Federais, Centros Federais, Colégio Pedro II, Universidade Tecnológica e Escola Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Por isso, sistematizar a institucionalidade da Rede Federal exige o cuidado de saber de que lugar falo e, principalmente, reconhecer que as trajetórias institucionais se inserem em um jogo político no qual as peças e o próprio tipo de tabuleiro ainda estão sendo definidos. Essas definições e movimentações do jogo político permitem entender a mutabilidade das instituições.

Trazer à tona os discursos circulantes em torno da institucionalidade da Rede Federal e sua articulação com a formação de professores exigiu um debruçar sobre os documentos, procurando trazer os discursos que se constituíam um “regime de verdade” e também evidências sobre as manifestações dos sujeitos e grupos políticos, sem a pretensão, neste momento, de aglutiná-los em categorias e/ou divisões que poderiam obscurecer e comprometer a análise do conjunto da política de formação de professores em uma instituição educacional.

Ao tratar dos “discursos circulantes”, considero que a circulação de outras políticas em diferentes arenas engendra a disseminação e a produção de políticas de forma contraditória, incoerente e difusa de sentido, distanciando-se, muitas vezes, das intenções dos formuladores de política.

Também pondero que os discursos das redes sociais e políticas, principalmente sobre a educação profissional e o ensino superior, interpenetram-se aos discursos de sujeitos e grupos nas arenas políticas engendrando a “nova” institucionalidade da Rede Federal.

A análise da institucionalidade da Rede Federal será dividida em duas arenas políticas, cuja ordem de exposição e de separação foram escolhidas didaticamente, compreendendo-as, contudo, em um jogo de relações.

Denomino a primeira arena de “**arena política colegiada**” e se refere ao conjunto de instâncias colegiadas que mantém uma pauta de discussão e de deliberação única que se articulam e negociam, criam acordos e alianças e instituem mecanismos de fortalecimento e de afirmação perante outros grupos políticos. Ao me referir às instâncias colegiadas compreendo como constituídas de atores políticos que circulam entre elas, difundindo e defendendo seus projetos políticos.

Intitulo a segunda arena de **arena política governamental** e se configura tradicionalmente como lugar da criação da política e neste estudo tratado como uma das arenas políticas de produção da política, representada pelas publicações da equipe da SETEC/MEC e inter-relacionados aos marcos regulatórios.

2.1.1 Discursos circulantes na arena política colegiada

A configuração da Rede Federal definida pela Lei nº 11.892/2008 se constituiu por um processo que mobilizou debates em diferentes arenas políticas, dentre elas as conferências e os conselhos gestores. Ressalto que nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) efervesceu a discussão sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil. Destarte, é importante compreender que a Lei de criação da Rede Federal integrava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/2007 que representava um dos principais componentes do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Nesta seção trago elementos que contribuam à compreensão da dinâmica da Rede Federal e, assim, realizar uma análise da inserção dos cursos de licenciatura neste arranjo institucional, como novo *locus* de formação de professores. Proponho, inicialmente, a incorporação de instâncias colegiadas que participaram da produção da política que “instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais” engendrando a “nova” institucionalidade. As instâncias colegiadas são aglutinadas em dois mecanismos participativos: a Conferência e os Conselhos.

Quanto às conferências, Souza (2012, p.11) as caracteriza como: (a) etapa de formulação de políticas setoriais; (b) reunião de sujeitos políticos diversos; (c) conexões com outras instâncias de participação; (d) e, desenvolvimento de processo

participativo. Silva (2009, p.7) entende as Conferências Nacionais como “configurações de espaços públicos ampliados de participação social” sendo que:

[...] cada conferência se diferencia no caráter decisório, na natureza da interação entre Estado e sociedade, na forma de regulação, no poder de agenda dos atores, na integração com outras instituições participativas, na metodologia de debate e também na forma de encaminhamento, acompanhamento e execução das deliberações (SOUZA, 2012, p.8)

As Conferências têm dinâmicas de organização e funcionamento específicas. Comumente são convocadas pelo Poder Executivo de cada nível de governo ou quando previsto em lei, o próprio conselho setorial pode fazer a convocação. As conferências, frequentemente, se desenvolvem em quatro momentos: (a) a fase de organização geral, na qual a Comissão Organizadora discute o regulamento que define as etapas do processo, as escolhas dos representantes e os temas em pauta; (b) a fase de preparação que consiste nos eventos preparatórios realizados no âmbito municipal, estadual ou regional para a discussão do texto-base e votação dos destaques ao texto, com proposições de emendas ao texto inicial e escolha de delegados; (c) a fase da plenária final que consiste em três momentos: destaque e debate do texto-base; tomada de decisão; e votação; e (d) a fase de sistematização que objetiva a produção de textos que consolidam as deliberações ou resoluções decididas pela plenária final. As conferências propiciam, assim, a participação de diferentes sujeitos inseridos e circulantes em arenas políticas.

Reconheço, porém, que esta instância colegiada tem limitações quanto à participação dos atores políticos em diversos aspectos, dentre eles: a apropriação da linguagem do texto político difundido para o debate; articulação ao grupo social e domínio da temática e do processo político para a tomada de decisão. Enquanto as conferências são espaços amplos de participação envolvendo diferentes sujeitos políticos, os conselhos são constituídos basicamente de atores representantes de segmentos diretamente a ele vinculados.

Neste estudo, incorporo a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – Confotec por ser um dos espaços demarcatório da política de constituição da Rede Federal. E, principalmente, porque congregou atores políticos atuantes em diferentes arenas políticas como, por exemplo, escolas públicas, privadas e filantrópicas, conselhos profissionais, conselhos estaduais e municipais de educação, sindicatos dos trabalhadores em educação, ministérios públicos e

organizações estudantis.

Também incorporo os três Conselhos que representavam as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e congregavam os diretores ou representantes das unidades de educação profissional e tecnológica localizadas nos estados em seus diferentes arranjos institucionais, a saber: Conselho de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais - Coneaf, Conselho dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - Condetuf e Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Concefet. Saliento que, com a Lei que instituiu a Rede Federal, o Coneaf e o Concefet foram congregados em um único conselho: o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Esses três conselhos manifestaram suas argumentações e contraposições sobre o projeto político para a Rede Federal por meio de Cartas à SETEC.

Assim, para esta seção me aproprio dos Anais do Confetec de 2006 e das Cartas do Coneaf, Condetuf e Concefet do ano de 2007 (anexos B, C e D) por entender que estes documentos materializam as participações dessas instâncias colegiadas e que, somadas a outras demandas e articulações do processo político, contribuíram na produção da política para a criação e instituição da Rede Federal em 2008. Intenciono uma explanação dos enunciados circulantes sobre a institucionalidade da Rede Federal com objetivo de desenvolver uma análise relacional entre global e local bem como a interlocução com a política de formação inicial de professores.

Primeiramente, a Confetec que aconteceu em novembro de 2006 teve como tema “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social”. A Confetec se constituiu em um “evento de âmbito nacional para o debate sobre as questões fundamentais da educação profissional brasileira” (BRASIL, 2007h) e contou com a participação de vários segmentos sociais, entidades que atuam na área de Educação Profissional e Tecnológica e segmentos organizados da sociedade, dentre eles: representantes dos poderes e do Ministério Público, dos Conselhos de Educação, dos Gestores da Educação Profissional pública, de instituições não governamentais e privadas, de entidades sindicais e patronais, do sistema “S”, de entidades de classe, de entidades e organizações de estudantes, e de organismos internacionais.

A Confetec se compôs de duas etapas sucessivas (BRASIL, 2007h): Etapa

estadual por meio das Conferências Estaduais e a Etapa Nacional. Nas duas etapas foram debatidos os cinco eixos temáticos, a saber: I. O papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; II. Financiamento: manutenção e expansão; III. Organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade; IV. Estratégias operacionais de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância e formação e valorização dos profissionais da educação profissional e tecnológica; V. A relação da educação profissional e tecnológica e a universalização da educação básica.

Segundo o Regimento da Confetec (BRASIL, 2007h), os membros se distribuíram em três categorias: delegados eleitos escolhidos nas Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e delegados natos²⁶, indicados por órgão de governo e entidades, de abrangência nacional, convidadas pelo Ministério da Educação, tanto um quanto outro delegado teve direito a voz e voto; convidados com atuação relevante na área de educação profissional, num percentual de até 5% (cinco por cento) do total de delegados da Confetec, com direito a voz; e observadores, no limite de até 10% (dez por cento) do total de delegados à Confetec, pessoas interessadas em acompanhar o processo de realização e debates da Conferência.

A plenária de abertura²⁷ enfatizou a educação profissional e tecnológica (EPT) como: a) espinha dorsal do sistema educacional brasileiro, “oportunidade de conexão de coisas e atrativo aos jovens de 15 a 17 anos” (HADDAD, 2007, p.12); b)

²⁶ Os delegados natos foram distribuídos em: um delegado indicado por cada gestor estadual de Educação Profissional e Tecnológica; um delegado indicado pelo Ministério da Educação; um delegado indicado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE; um delegado indicado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME Nacional; um delegado indicado pelo Conselho Nacional dos Secretários da Educação – CONSED; um delegado indicado pelo Fórum Nacional de Secretários Estaduais de Ciência e Tecnologia; um delegado indicado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; um delegado indicado pela União Nacional dos Estudantes – UNE; um delegado indicado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES; um delegado indicado pelo Conselho Nacional das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; um delegado indicado pelo Conselho Nacional das Escolas Agrotécnicas Federais; um delegado indicado pelo Conselho Nacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica; e um delegado indicado pelo Ministério Público da União.

²⁷ A plenária de abertura teve a participação do então Ministro da Educação Fernando Haddad; do então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica Eliezer Moreira Pacheco; Edna Corrêa Batistotti, Coordenadora-geral do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica; Thiago Franco Batista de Oliveira, Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; e Luiz Augusto Caldas Pereira, Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

estratégia de desenvolvimento econômico e social; política “desenvolvimento econômico e social” com o objetivo de inclusão social de “milhares de mulheres e homens que têm estado à margem da sociedade” e articulada ao (PACHECO, 2007, p.16); c) “parte estruturante de uma política de nacional de desenvolvimento” (BATISTOTTI, 2007, p.18); d) “qualificação maior para o mundo do trabalho e de uma educação mais completa” (FRANCO, 2007, p.21); e) “respostas às exigências sociais do seu tempo” (PEREIRA, 2007, p.23).

O discurso da educação profissional como viabilizadora do desenvolvimento social que permitirá a inclusão de pessoas nos processos formativos e na empregabilidade circula não apenas na Rede Federal propriamente dita, mas também nas redes estaduais e em outros setores empresariais e educacionais ganhando aderência e legitimidade.

Para Haddad (2007, p.12):

A educação profissional cria essas conexões e estabelece, em primeiro lugar, o vínculo da escola com o mundo do trabalho e com o da produção; do conhecimento abstrato e da formação geral com a formação específica, com os ofícios, com as habilidades e competências que vão ajudar o jovem a se inserir no mundo do trabalho com muito mais dignidade.

Desta maneira, o discurso da educação profissional e tecnológica, como uma resposta da política educacional brasileira ao contexto da mudança global, corrobora com a “nova ortodoxia” na qual a melhoria da economia nacional se dá pelo estreitamento da conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio (CARTER; O’NEILL, 1995 apud BALL, 1998).

O eixo temático I²⁸ reforça elementos discursivos de fortalecimento entre a educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social. Os discursos emergentes neste eixo se concentram basicamente em: (a) defesa da integração e expansão da EPT à educação básica (HADDAD, 2007, p.37); (b) estágio como formação e educação da juventude intencionando o *educar no ambiente de trabalho* (HADDAD, 2007, p.37); (c) defesa do funcionamento da EPT incluindo parceria público-privado com a participação do empresário, como *conhecedor da tecnologia e dos sistemas de produção*, nas

²⁸ Participaram da discussão desse eixo: Eliezer Moreira Pacheco, Fernando Haddad, José Pastore, Consultor da Confederação Nacional da Indústria; e Francisco Ariosto Holanda, Deputado Federal.

atividades da escola (PASTORE, 2007, p.43); (d) e, transformação dos CEFETs em universidades federais tecnológicas, que desenvolvam *um bom ensino tecnológico*, e assumam *trabalhos de extensão, sobretudo voltados para a vocação de suas regiões* (HOLANDA, 2007, p.50).

O “Financiamento da EPT – manutenção e expansão”, segundo eixo temático²⁹ da Confetec, destaca a necessidade da garantia de políticas de financiamento que assegurem a manutenção e expansão da Rede Federal viabilizada por uma “gestão democrática e transparente dos recursos”. Há a proposição de um modelo de “profissionalização pública e sustentável” (GABROWSKI, 2007) que seja capaz de “desenvolver as forças produtivas e preservar o meio ambiente”. São também evidenciados discursos que tratam de políticas públicas de valorização dos educadores e de assistência aos estudantes.

Ainda nesse eixo a educação se destaca como “fator de mobilidade para os que a têm quanto de exclusão para os que não a têm” (CHIECO, 2007, p.81). Persevera nos discursos a valorização de processos educativos como motor de alavanca social e a crença da associação entre escolaridade e empregabilidade por meio da articulação entre “educação profissional com as políticas públicas de geração e renda” (PAIM, 2007, p.91). Ainda em estreita aproximação com esse discurso, há a defesa da elevação de escolaridade com “qualificação profissional” voltada para a “certificação profissional” com intuito de que “todo o saber dos trabalhadores, adquirido na sua vida laborista, seja incorporado ao seu patrimônio” (TODESCHINI, 2007, p.88).

No terceiro eixo temático a discussão sobre a “Organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil”³⁰ ressalta o conceito de qualificação como algo “situado na interseção do mundo do trabalho com o mundo da educação” (BIONDI, 2007). A proposta então é a integração da educação básica

²⁹ Participaram da discussão desse eixo: Getúlio Marques Ferreira (mediador da mesa), Secretário-adjunto da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Gabriel Gabrowski, Professor da Feevale e IPA; Nacim Walter Chieco, Consultor do Departamento do Serviço Nacional de Aprendizagem; Reígio Todeschini, Secretário de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego; e Paulo Paim, Senador e representante da Frente Parlamentar de Educação Profissional e Tecnológica.

³⁰ Participaram da discussão desse eixo: Moisés Domingos Sobrinho, Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC; Antônio Almerico Biondi, Diretor de Qualificação do Ministério de Trabalho e Emprego; Carlos Artexes Simões, Vice-diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – RJ; Pedro Pontual, Presidente do Conselho de Educação de Adultos da América Latina; e Ricardo Henriques.

com a educação profissional, tendo como pressuposto não somente a qualificação na sua dimensão técnica, mas também a dimensão social e de inserção no mundo do trabalho.

Simões (2007, p.119) ressalta que há uma “diversidade conceitual” sobre a ideia, o conceito e o significado de educação profissional e tecnológico. Ele “traz contradições e divergências”. A primeira contradição refere-se à classificação da EPT ora associada como “atividade específica de cursos e programas” e ora “como atributo ou adjetivação da educação”. A segunda contradição menciona a “educação profissional em sua relação com a educação regular escolar”, e salienta a necessidade de “discutir o trabalho simples e as exigências de escolarização que estão postas na contemporaneidade” considerando o valor do trabalho “não só para a sociedade, mas principalmente para os indivíduos” (SIMÕES, 2007, p.120).

A Conferência Nacional representou um ampliado debate sobre a educação profissional e tecnológica que tratou, principalmente, do fortalecimento da Rede de Educação Profissional no Brasil envolvendo diferentes atores políticos que circulam em distintas arenas políticas. Ao mesmo tempo, foram defendidas ideias sobre a educação profissional e tecnológica que intencionavam sua legitimação nos contextos de sua inserção.

Concomitantemente à Confotec, os Conselhos das Instituições Federais de Educação Tecnológica debatiam sobre a Rede Federal e os impactos decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação e dos marcos regulatórios difundidos no período de 2005 a 2007. Esses conselhos apresentaram distintos posicionamentos na discussão sobre a “nova” institucionalidade da Rede Federal e o modelo de Instituto Federal defendido pela SETEC/MEC. Enquanto o posicionamento do Condetuf e Coneaf é de questionamento à proposta de criação de uma “nova” institucionalidade configurada no modelo dos Institutos Federais (IFs); o documento do Concefet apresentou uma posição de adesão à proposição da SETEC/MEC.

Amorim (2013) destacou alguns pontos divergentes entre as propostas de minuta de anteprojeto de Lei proposta pelo Concefet e a SETEC/MEC, principalmente quanto às finalidades e características dos IFs. Um dos pontos divergentes consistiu no enfoque dado à pesquisa: enquanto o Concefet defende o conceito de pesquisa entendida na sua finalidade de “promoção do desenvolvimento científico e tecnológico” (CONCEFET, 2007), os documentos defendidos pela SETEC, a direcionam para “pesquisa aplicada” vinculada aos segmentos industrial e

empresarial.

Outras divergências entre os projetos defendidos pelo CONCEFET que se diferenciam da SETEC e apontadas por Amorim (2013) são: a autonomia para distribuição de vagas nas modalidades de ensino ofertadas pelos Institutos; do número de dirigentes do Instituto; e da institucionalização de um Fórum permanente em cada unidade da federação para promover o debate e a articulação de políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil.

A manifestação do Condetuf, conhecida como a Carta de Gramado (CONDETUF, 2007), criticou a SETEC/MEC pelo encaminhamento dado à discussão do Decreto nº 6.095/2007 que omitiu a participação das instituições envolvidas na educação profissional. A Carta revelou também a necessidade de discussão técnica e política sobre a proposta dos Institutos Federais e demonstrou preocupação com as “especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas (ETV) às Universidades Federais apresentam” (CONDETUF, 2007, p.1) no conjunto das instituições de educação profissional e tecnológica.

Ainda, o Condetuf (2007, p.1) questionou a razão desproporcional no aumento da oferta de novos cursos em relação à melhoria na infraestrutura e no quadro de servidores para atendimento às demandas da “nova” institucionalidade da Rede Federal alicerçada nos arranjos produtivos locais (APL) e regionais e na inclusão social e profissional das “camadas menos favorecidas de suas regiões, que é o objetivo maior da política governamental apresentada no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE”.

O Condetuf balizou sua manifestação em três eixos: processo de consulta da SETEC/MEC de caráter impositivo desconsiderando os processos democráticos e participativos; destinação orçamentária para suprir as demandas oriundas das ofertas de serviços de educação, que se ampliava para outros níveis e modalidades de ensino a serem monitoradas por mecanismos de controle e regulação da SETEC/MEC; finalidades do Instituto Federal em seu “território de ação”, com ênfase aos arranjos produtivos locais como premissa para o desenvolvimento econômico e social na área de sua circunscrição territorial.

Perante estes argumentos e considerando a “relação de confiança com as universidades e desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto” (OTRANTO, 2010, p.9), apenas 8 das 32 escolas técnicas vinculadas às universidades federais (ETVs) aderiram à proposta

dos Institutos Federais.

Por sua vez, o Coneaf (2007) produziu um texto político intitulado “Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - Coneaf para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, no qual defendia a manutenção de sua identidade institucional voltada à oferta de cursos na área agrícola, pois receava que a “IFETização” comprometeria a autonomia e a gestão administrativa como também afetaria o atendimento das “necessidades técnicas dos territórios de ação” e seus respectivos “processos de desenvolvimento desencadeados pelos arranjos produtivos locais (APLs)” (CONEAF, 2007, p.5).

O Coneaf advogou, como foco central da sua trajetória, tornar as Escolas Agrícolas Federais (EAFs) em CEFET apontando a necessidade de um “ajuste imediato de seus recursos e infraestrutura potencializando sua capacidade para dar conta das demandas aventadas no PDE” (CONEAF, 2007, p.4) bem como das “condições para tornarem-se centros de excelência na produção do saber, em suas diferentes dimensões: da pesquisa, do ensino e da extensão” (p.6).

Embora as manifestações desses Conselhos tenham apontado novos elementos para a “nova” institucionalidade da Rede Federal, com a Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, as instituições de educação profissional aderiram à proposta governamental e logo em seguida foi legitimada pela edição da Lei 11.892/2008.

Otranto (2010 p.4 e 5) identificou alguns temores das EAFs e ETVs em aderirem ao modelo de Institutos Federais, dentre eles: o “temor da perda da identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal”; e a “perda de autonomia das EAFs”. Costa (2012) ratificou estes temores ao observar que, em muitas regiões brasileiras, os CEFETs sediaram a reitoria do IF e quanto ao temor da perda da identidade das EAF há uma perspectiva de que “à medida que o modelo IFET vai se consolidando, as identidades individualizadas vão se transformando em um único modelo institucional” (p.118).

Enquanto as EAF pleiteavam tornar-se CEFET, este por sua vez exigia a “transformação” em Universidade Tecnológica a exemplo do que ocorreu com a criação da Universidade Tecnológica do Paraná. Otranto (2010) explicou que uma das argumentações defendidas pela equipe da SETEC/MEC indicava que uma vez transformados em Universidades Tecnológicas (UT), os CEFETs atuariam de modo

similar às universidades. E isso, segundo a autora, contrariava a política do Governo Federal, uma vez que os Institutos Federais deveriam atender prioritariamente ao ensino tecnológico.

Os CEFET/RJ e CEFET/MG resistiram a proposta do Governo Federal e, ainda hoje, buscam a “transformação” em universidade especializada no campo do saber tecnológico e tem recebido apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras (FOPROP) para a transformação em universidades tecnológicas.

Sobre este ponto, Ciavatta (2006) problematiza a discussão sobre o CEFET, ensino superior e universidade tecnológica colocando as seguintes inquietações: “quais as referências teóricas que abordam a questão da produção do conhecimento, da relação técnica, ciência e tecnologias? Como as articulam com a educação de jovens estudantes? Como analisam o produtivismo que preside o modelo de avaliação do ensino superior de pós-graduação?” (p.925).

A inquietação de Ciavatta (2006) parte da constatação de que a universidade brasileira, desde sua implantação, combinou o ideário da universidade de pesquisa de Von Humbolt, a pesquisa básica, o saber não imediatamente interessado, com o ideário da universidade napoleônica, o modelo francês profissionalizante. Dentro deste cenário o que se poderia denominar como universidade tecnológica? Ou como diz a própria autora: “[...] que tipo de pesquisa as universidades tecnológicas vão fazer ou estão fazendo, porque elas são, também, instituições formativas” (p.926). Ciavatta (2006, p.929) defende que “[...] os CEFETs, como escolas públicas de qualidade, devem submeter à análise crítica a relação que estabelecem com a técnica, a ciência e as tecnologias em um país de capitalismo periférico dependente dos países centrais”.

Sobre essa questão, apenas o CONCEFET apresentou argumentações na defesa o modelo de Instituto Federal como a superação da dicotomia entre esses modelos de universidades, mas mantendo “as prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino” (CONCEFET, 2007).

As arenas políticas colegiadas ao difundirem textos sobre as políticas propagam ideias sobre as políticas, influenciando sobremaneira, os sentidos atribuídos a institucionalidade da Rede Federal, confirmando, portanto, que os

discursos sobre políticas “produzidos pelos mais diversos agentes nas mais diferentes escalas (local, global), tem, potencialmente, a capacidade de influenciar textos políticos” (DIAS, 2008, p.42). Portanto, explicitá-los é reconhecer a dinamicidade na produção de políticas.

As instâncias colegiadas – Conferência e Conselhos – manifestam seus posicionamentos políticos materializados por Cartas, Deliberações ou Minutas de Projetos a discussão da institucionalidade da Rede Federal. O debate pautado no projeto governamental incita o afrontamento com novos projetos políticos até então desconhecidos ou mesmo sufocados nos espaços institucionais.

Os debates sobre a Rede Federal e o Instituto Federal na Conferência e nos Conselhos trazem ou inserem eixos discursivos em pauta na discussão da política educacional de âmbito global, como a inclusão social e o desenvolvimento social e econômico. Embora com diferentes sentidos, são demandas que estão sendo articuladas no ciclo de políticas da formação de professores e que não podem ser alijadas da análise de política.

2.1.2 Discursos circulantes na arena política governamental

Pretendo, nesta seção, por meio da análise das principais normas legais e das publicações da equipe da SETEC, discutir os sentidos e significados das políticas que forjaram a produção de políticas que definiram a institucionalidade da Rede Federal. Entendo que estes mecanismos são materialidades com intencionalidades políticas, sociais e econômicas e, ao incorporá-los neste texto, busco identificar os discursos legitimados e legitimadores na produção da política.

Seleciono para análise, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em sua concepção se pretende definir ou estabelecer metas para um determinado período e para onde devem convergir as ações e medidas gerenciais e pedagógicas. Também debruço sobre as Chamadas Públicas nº 01 e 02 de 2007 e o Decreto nº 6.095/2007 reconhecidos como instrumento do Poder Executivo para dar operacionalidade aos planos e projetos governamentais. Esses últimos dispositivos legais estão mais especificamente relacionados ao PDE.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³¹ anunciava como objetivo a

³¹ O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 simultaneamente à assinatura do decreto

melhoria da qualidade do ensino no Brasil. O PDE, na sua origem, segundo Camini (2010, p.538), foi “apresentado como a reunião de um conjunto de programas novos anunciados, outros já em andamento, e novas ações foram sendo introduzidas ao longo do percurso, sendo essas especialmente relacionadas à educação básica”.

Em seu texto político, o PDE fomentou um discurso da educação como bem público e como direito de toda a população, visando contribuir com o desenvolvimento nacional e a inclusão social. Em publicações de Saviani (2007), Werle (2009) e Nardi, Schneider e Durli (2010) os autores evidenciam no PDE o uso de processos de gestão orientados para resultados mensuráveis e comparáveis, centrado em uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, numa espécie de “pedagogia de resultados”. Ainda segundo esses autores, o PDE difunde uma lógica de mercado na qual as escolas assim como as empresas, objetivam a satisfação dos clientes e, nesse contexto, os professores são prestadores de serviços; os estudantes são clientes; e a educação é um produto.

No documento oficial sobre o PDE, intitulado “Razões, princípios e programas”³² (BRASIL, MEC, 2007i), o eixo “Educação Profissional e Tecnológica” defendia a proposição de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) fossem tomados como modelo de reorganização da Rede Federal visando uma “atuação integrada e referenciada regionalmente” (BRASIL, MEC, 2007i, p.32), estabelecendo uma articulação entre educação, territorialidade e desenvolvimento.

Ainda neste documento, a “missão institucional” dos Institutos se fundamentava em duas relações: relação entre educação e trabalho - orientada pela oferta de educação profissional e tecnológica, pesquisa aplicada, empreendedorismo e cooperativismo - e a relação educação e ciência – na qual o IFET se constituiria em: a) centro de excelência na oferta do ensino de ciências enfatizando a investigação empírica (BRASIL, MEC, 2007i, p.32); b) centro de referência no apoio à oferta do

que criou o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do decreto que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - e apresentado a sociedade brasileira em 15 de março de 2007.

³² O documento “PDE: razões, princípios e programas” foi divulgado em 2007. Possui quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O PDE se sustenta em seis pilares: visão sistêmica, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

ensino de ciências nas escolas públicas (BRASIL, MEC, 2007i, p.32). Nesse discurso, o IF como “centro” do ensino de ciências, seja como excelência ou referência, define a instituição como um *locus* de “laboratório de formação”.

Outro enunciado se refere a programas de extensão cujo sentido se relaciona a “divulgação científica”, ou seja, um processo de “levar a ciência” ou os “saberes técnicos e científicos” ao alcance das comunidades. Prevalece neste discurso o sentido de “ciência” relacionada ao consumo de bens e serviços e à imposição de verdades absolutas creditadas por uma “validade científica”.

Também há discursos de incentivo à pesquisa e à produção do conhecimento pela “riqueza e singularidade das escolas federais” (PACHECO, [2009]a). Nessa perspectiva, a SETEC se propõe a “apoiar” as Jornadas de Produção Científica em EPT e também o Fórum Mundial de EPT.

A verticalização do ensino – educação básica e educação superior, incluindo licenciaturas, bacharelados e tecnologias - articulada à pesquisa aplicada e à extensão representam uma “experiência institucional inovadora” no PDE. O IFET representaria uma inovação no ensino brasileiro, ao ofertar em uma mesma instituição diferentes níveis e modalidades de ensino, cujo intuito se constituía na otimização e aproveitamentos de espaços, ambientes e profissionais da educação dessas instituições educacionais.

Ainda, o PDE defende um currículo integrado que combinava o ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica como pressuposto do ineditismo e do arranjo institucional, incitando ao “debate sobre a politecnia” (BRASIL, 2007i, p.33) com intuito de superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante historicamente difundido na educação brasileira.

Corroborando com o PDE, a publicação do Decreto nº 6.095/2007 se constituiu em “estímulo” à integração de instituições federais de educação profissional e tecnológica ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET que deteriam “natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2007d). O Decreto previu que o processo de integração se daria com a agregação voluntária de CEFETs, ETFs, EAFs e ETVs localizados em um mesmo Estado da federação, agregando diferentes projetos pedagógicos institucionais.

Um dos documentos exigidos para a integração e a constituição dos IFs foi a apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional³³ no qual deveria constar a “vocação institucional” orientada para: oferta da EPT, em todos os níveis e modalidades, intencionando sua oferta formativa em “benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico” (BRASIL, 2007c); oferecer programas de extensão; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Quanto à formação de professores, o Decreto indica a “vocação” do IFET como “centro de excelência” e de “referência” no ensino de ciências. No primeiro advoga o “desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”. No segundo, entrelaça as ações do IFET às instituições públicas de ensino quanto a oferta de “capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2007c). Tanto o texto do Decreto quanto o texto do PDE, trazem discursos que ratificam a “nova” institucionalidade dos IFETs como *locus* de formação de professores.

Da mesma forma, as “demandas sociais e peculiaridades regionais” e a qualificação de profissionais em “estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade” indicadas no Decreto alinhavam-se ao texto político do PDE. Este estreitamento sugeria e fortalecia o discurso da EPT como política de inclusão social e de desenvolvimento social e econômico.

Pelo Decreto, o ensino priorizaria a educação profissional e tecnológica; a pesquisa se direcionaria à aplicada ao desenvolvimento científico e tecnológico; e a extensão enfatizaria a divulgação científica. Dessa feita, o Decreto e o PDE assumem o IFET como uma política que se propõe a ser o motor de desenvolvimento econômico e social.

As Chamadas Públicas³⁴ (001/2007 e 02/2007) consistiram em outros

³³ O Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento de planejamento de uma instituição, é o espaço em que se delineiam seus objetivos de longo prazo e as medidas reais necessárias à consecução de tais objetivos. Articula-se ao PPI como sua orientação e deve apresentar os seguintes eixos temáticos: perfil institucional; gestão institucional; organização acadêmica; infraestrutura; aspectos financeiros e orçamentários e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

³⁴ A Chamada Pública é um meio pelo qual a Administração pública edital com o “objetivo de divulgar

mecanismos legais que participaram da definição da institucionalidade da Rede Federal.

A primeira, “acolheu” propostas de apoio à implantação de novas instituições federais de educação tecnológica³⁵ no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II de iniciativa do Governo Federal que se propôs a oferecer “condições favoráveis à formação e qualificação profissional [...] oportunidades de geração e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos e estímulo ao desenvolvimento socioeconômico em níveis local e regional” (BRASIL, 2007g). O texto da Chamada Pública nº 001/2007 evidencia a “oferta pública de formação profissional” principalmente do ensino técnico e agrotécnico articulado “às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável”, viabilizado pela tríade educação-ciência-tecnologia.

Segundo Conde, Araújo, Souza e Mourão (2016) essa Chamada não fez referência ao modelo IFET, mas se direciona a “implantação de ‘uma escola técnica em cada cidade polo do país’”. No documento da Chamada, embora não haja o uso da sigla IFET, há indicativos textuais que confirmam que o objeto da análise e seleção de propostas se refere à “implantação das Instituições Federais de Educação Tecnológica” que difere do termo “Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” defendido no PDE e no Decreto e, posteriormente, incorporado tanto à Chamada Pública nº 02/2007 e à Lei nº 11.892/2008.

Os diferentes termos assumidos nas normas legais denotam as diferentes concepções e fundamentos de projetos políticos. Esses, por sua vez, são indutores de díspares arranjos institucionais e participam da definição de finalidades, características e objetivos que afetam a produção da política nos contextos nos

a adoção de certas providências específicas e convocar interessados para participar da iniciativa, indicando, quando for o caso, os critérios objetivos necessários à seleção. [...] Semelhante instrumento espelha, sem dúvida, a aplicação do princípio da publicidade, na medida em que, de forma transparente, a Administração divulga seus objetivos e permite que interessados do setor privado acorram na medida de seus interesses” (CARVALHO FILHO, 2015, p.30).

³⁵ A definição das localidades escolhidas para as 150 unidades pautou-se nos seguintes critérios definidos na Chamada Pública nº 01/2007: a) Distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino; b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação; c) Proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento; Interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior; d) Redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos; e) Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes; f) Identificação de potenciais parcerias.

quais a política será encarnada.

A segunda Chamada Pública “acolheu” propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Em seu texto, a “missão institucional” se propõe a ofertar a educação profissional e tecnológica, a educação básica, a licenciatura e o bacharelado, os estudos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*. Nesse documento, há discurso de sintonização desses cursos com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável.

Ainda nessa chamada, ratifica-se a relação educação, ciência e tecnologia apontada pelo PDE, por meio da missão institucional do IFET de se constituir em “centro de excelência” na oferta do ensino de ciências com foco na investigação empírica e de se qualificar como “centro de referência” no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas. Também, se objetiva a oferta de programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada com vistas à formação de professores para a educação profissional e tecnológica e educação básica, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, em especial, nas áreas das ciências da natureza (biologia, física e química) e matemática.

Quanto à pesquisa e à extensão, o discurso da Chamada Pública nº 02/2007 sedimentam as definições e os direcionamentos do PDE e do Decreto de 2007. À divulgação científica e aos programas de extensão são incorporados o sentido de disponibilizar à sociedade, considerada em todas as suas representatividades, “as conquistas e benefícios da produção do conhecimento, na perspectiva de cidadania e da inclusão” (BRASIL, 2007g).

A Chamada Pública nº 02/2007 previu a criação de 38 Institutos Federais e o resultado, conforme disposto na Portaria nº 116/2008 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, referendou este quantitativo de IFs. Porém, na comparação entre o previsto na Chamada Pública e o resultado, há alteração no quadro previsto pela SETEC/MEC, decorrente dos movimentos de algumas instituições de EPT, dentre elas o CEFET-RJ e o CEFET-MG, que não aderiram ao modelo de instituto federal. Esta portaria faz um destaque quanto aos Institutos Federais do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia, pois estes “serão implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007”.

O Governo Federal, ao utilizar a Chamada Pública como “mecanismo para regular os sistemas”, atingia a priori dois objetivos: primeiramente, desencadeia “ajustes necessários para tornar coerentes elementos contraditórios” (ARAÚJO, 2014, p.80) e, depois, ao “abandonar a centralização de proposição e execução de políticas públicas”, atende aos anseios da sociedade civil que “reclama participação efetiva nos processos de decisão” (ARAÚJO, 2014, p.81). No entanto, para não fragilizar a sua existência, o Governo cria e aprimora “mecanismos de controle das ações que precisa desconcentrar para uma maior fluidez em sua execução e atendimento dinâmico às demandas sociais” (p.81).

Assim, a Chamada 002/2007, ao “acolher” as propostas de constituição dos Institutos Federais, condiciona elementos constituintes do modelo IF às Instituições de Educação Profissional e Tecnológica que aderissem a este modelo, configurando naquilo que Araújo (2014) denomina por “novo modo de regulação” no qual há uma conjugação entre “controle exercido pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições”.

Os arranjos institucionais definidos no resultado da chamada pública nº 02/2007 foram incorporados à Lei nº 11.892/2008. Essa Lei substituiu os termos “vocação” e “missão”, utilizados nos textos do PDE, do Decreto de 2007 e das Chamadas Públicas, por “finalidades e características” e “objetivos”, porém, não identificou alteração profunda no objeto de que trata esses termos. Também fica evidente nesse marco regulatório a ênfase ao modelo dos Institutos Federais para os quais reserva o segundo capítulo desta Lei que discute sobre a criação, as finalidades e características, os objetivos e a estrutura organizacional.

Como finalidades e características dos Institutos Federais se ratificam a oferta da educação profissional e tecnológica, integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; os IFs como fator de desenvolvimento econômico e social articulado aos arranjos produtivos locais (APL); os programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; e os fomentos à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Quanto à formação docente, as finalidades e características postas nessa Lei, indicam os IFs como centro de excelência no ensino de ciências e como referência no ensino de ciências focado na “capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” e como instituições formadoras de

professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

A “produção, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2008a) são incorporados às finalidades e características dos IFs e se constitui em uma das diferenças em relação aos textos políticos do PDE, do Decreto e das Chamadas Públicas de 2007. Araújo e Hypolito (2010) identificam nessa finalidade e característica uma “visão ampliada de sociedade”, pois as tecnologias sociais compreendem “produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade” representando possibilidades de desenvolvimento social e econômico. Os IFs incorporam em sua institucionalidade a tarefa e o compromisso com a criação de soluções voltadas à melhoria da qualidade de vida das comunidades, não apenas no sentido da “aplicação” da ciência mas também, como o próprio conceito de tecnologia social exige, de discussão, de interação e de diálogo com as comunidades locais.

A Lei nº 11.892/2008 prioriza, como objetivos dos Institutos Federais, ministrar educação profissional técnica de nível médio, com reserva de 50% de vagas, e de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores nas áreas da educação profissional e tecnológica. Também se prevê a oferta de educação superior – cursos superiores de tecnologia, licenciatura e programas especiais de formação pedagógica – com destinação de 20% das vagas, bacharelado e engenharia, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Também define uma estrutura organizacional diferente dos antigos modelos das instituições de educação profissional e tecnológica. Os Institutos Federais – e também o Colégio Pedro II – apresentam uma estrutura *multicampi*, tendo sua administração constituída por dois órgãos superiores – Colégio de Dirigentes e Conselho Superior. A estrutura organizacional também compreende um órgão executivo – reitoria – composta por um Reitor e cinco Pró-Reitores. Os *campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais nomeados pelo Reitor para um mandato de quatro anos, sendo permitida a recondução após processo de consulta à comunidade do respectivo campus.

As Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, ao assumirem a

configuração de Instituto Federal, deveriam executar o plano de metas, ou seja, um Acordo de Metas e Compromissos³⁶ (BRASIL, 2010a), celebrado entre o MEC, a SETEC e o IF. O Acordo permite a adoção de mecanismos que inserem elementos de mensuração da eficiência e da eficácia da educação pelos processos de regulação que enfatizam principalmente padrões de desempenho com objetivos mensuráveis, focando no controle dos resultados.

O Acordo firmado entre SETEC/MEC e os Institutos Federais tem sua definição em indicadores que objetivam a verificação da eficiência e da eficácia das organizações educacionais. Além dos indicadores há uma correlação com o tempo destinado para o alcance das metas fortalecendo a “pedagogia dos resultados”. Ball alertava sobre a incorporação dos termos do mercado nas organizações educacionais - a mercantilização da educação. Nessa arena política entram em cena não apenas a SETEC, como representante do Governo, mas o Tribunal de Contas da União (TCU), as consultorias, os auditores fiscais e outros grupos que legitimam e fortalecem os discursos de controle e de fiscalização.

O Acordo de Metas de 2010 possui vigência de 12 anos, composto entre outros elementos de 19 metas e compromissos a serem atingidos em curto prazo, até o ano de 2013, médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022. O Acordo faz algumas considerações sobre a identidade do Instituto Federal, dentre elas destacam-se: os IFs sustentam sua razão de existir na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a condição de Rede pressupõe a obrigação em tecer relações entre as instituições que a compõem e, a partir delas, com outras; os IFs devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam.

Destaca ainda, a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão em benefício da sociedade; os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, como fundamentos estruturantes dos Institutos Federais; compromisso com a diversidade que implica a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; atuação pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação de vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos;

³⁶ Os termos do Acordo de Metas e Compromissos estão no anexo A.

compromissos com a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividades dos recursos investidos.

Outro documento que compõe o *corpus* desta arena política governamental são as publicações da SETEC/MEC disponibilizadas no site³⁷. Entendo essas publicações como textos políticos que difundem ideias e influenciam a produção de políticas, uma vez que expressam as formas de pensar e entender a constituição da institucionalidade da Rede Federal por atores políticos que disputam, defendem e negociam seus projetos nas arenas políticas.

As publicações da SETEC/MEC estão agrupadas em dez pastas: (a) Artigos sobre EPT; (b) Cadernos Temáticos; (c) Cadernos de Aulas Práticas da Rede Federal; (d) Cartilhas Temáticas; (e) Catálogo de Cursos; (f) Guia PRONATEC de Cursos FIC; (g) Manuais; (h) Relatórios; (i) Revistas; (j) e, Outros documentos. Na verificação das publicações e intencionando a discussão sobre a constituição e definição da institucionalidade da Rede Federal, optei pela análise dos materiais contidos na pasta “Artigos sobre EPT”. Nessa pasta foram localizados 24 artigos que, de um modo geral, versam sobre programas, projetos e eventos da educação profissional e tecnológica. Desses artigos, utilizo apenas quinze artigos publicados no período de 2004 e 2012, listados no quadro 3, que trazem discussões sobre a institucionalidade da Rede Federal.

QUADRO 3 – Artigos sobre Educação Profissional e Tecnológica, 2004-2012

AUTORIA	TÍTULO
Irineu Colombo ³⁸	Educação para um novo tempo: o Instituto Federal.
	Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica.
Moisés Domingos Sobrinho ³⁹	Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação,

³⁷ Publicações podem ser localizadas no site: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Sujeitas a alterações pela SETEC. Detalhamento das publicações localizadas em junho/2017 se encontra no apêndice E.

³⁸ Irineu Colombo foi Diretor de Articulação e Projetos Especiais da SETEC/MEC no período de 2007-2008. Responsável pela implantação da supervisão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e pela concepção e implantação do Programa Brasil Profissionalizado, bem como ajudou na elaboração do projeto que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3190251267432186>.

³⁹ Moisés Domingos Sobrinho participou da equipe da SETEC/MEC nas seguintes atribuições: Coordenação Geral de Desenvolvimento e Modernização (2005-2007); Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais (2007-2008); Coordenação Geral de Certificação e Legislação (2009). Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4006015131926244>

	Ciência e Tecnologia?.
Eliezer Moreira Pacheco ⁴⁰	Uma educação pública de qualidade é possível.
	Escolas técnicas e desenvolvimento.
	Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.
	Novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
	O novo momento da educação profissional brasileira.
	SETEC/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT.
	O sucesso da rede federal no Enem.
Luiz Augusto Caldas Pereira ⁴¹	A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.
	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: função estratégica da educação profissional e tecnológica.
	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.
	A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
Caetana Juracy Rezende Silva ⁴²	Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2016.

Alguns aspectos são importantes pontuar, para compreender o tratamento dado às publicações da SETEC. Primeiramente, dois autores se destacam pelo quantitativo de publicações: Eliezer Moreira Pacheco (44%) e Luiz Augusto Caldas Pereira (18%). Nos artigos há ausência de datas, sendo que a temporalidade se define nos elementos presentes no texto que indicam as possíveis datas ou períodos de elaboração. Nessas publicações há uma ênfase ao modelo do Instituto Federal em detrimento aos outros arranjos institucionais constituintes da Rede Federal.

De um modo geral, o discurso do “novo” nas publicações da SETEC, aufere “legitimidade a partir da crítica e da ridicularização de políticas anteriores” (BALL, 2011, p.130), na qual a culpa recai “na ineficácia ou nas heresias inerentes às

⁴⁰ Eliezer Pacheco - graduação e mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Recebeu título de Doutor *Honoris Causa* pelo Instituto Federal do Acre. Foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no período de 2005 a 2012. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/2085602628071674>.

⁴¹ Luiz Caldas Pereira tem graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia de Campos (1986), Mestrado em Planejamento e Gestão de Cidades pela Universidade Cândido Mendes (2003). Foi Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (2000/2008) e Diretor de Políticas da SETEC/MEC no período de 2008 a 2011. É professor do Instituto Federal Fluminense e atualmente exerce o cargo de Reitor. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/0876592783185814>.

⁴² Caetana Juracy Rezende Silva é Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB-2016), Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG-2004) e Graduada em Música pela UnB (1996). Técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação. Atuando na SETEC no período de 2005 a 2011. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/1002574076377847>

políticas que a nova política substitui” (BALL, 2011, p.130) ou também na sua personificação. O discurso de rotular os processos inerentes às políticas anteriores como ineficientes com a intencionalidade de retomar uma nova política a partir de um marco zero é inviável dentro do local para o qual as políticas são direcionadas. Embora, o discurso do “novo” se apresente como uma possibilidade de transgressão ou de superação em relação às políticas anteriores, a política será encarnada por sujeitos, espaços e ambientes desconhecidos ou não planejados pelos formuladores de política.

A “nova” institucionalidade da rede Federal se concentra na (a) “indissociabilidade entre formação geral e profissional na perspectiva da educação integral” e na (b) “vinculação orgânica entre as políticas educativas para a EPT e os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras” (PACHECO, [2008]) com intuito de “inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho” (PACHECO, [2008]).

Outro elemento que compõe essa “nova” institucionalidade refere-se à verticalização do ensino, ou seja, a oferta da educação básica e superior e a modalidade de educação profissional e educação de jovens e adultos. A verticalização defendida por Pacheco ([2009]a) se fundamenta na atuação do docente em “diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado”. Ainda sob esse aspecto, Pacheco ([2010]) enfatiza que “o mesmo professor que dá aulas para o ensino médio também atua com alunos de cursos superiores”. Pacheco ([2010]) compreende que a verticalização colabora com a continuidade de estudantes do ensino médio uma vez que a “convivência diária com alunos e professores da graduação, o estudante de nível médio amplia seus horizontes”. A verticalização do ensino é considerada como uma política de superação da histórica dualidade do ensino brasileiro fundada na divisão e hierarquização nas formas de conhecimento – técnico, científico, acadêmico, propedêutico.

Os programas educacionais voltados a emprego e renda, dentre eles o Brasil Profissionalizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Programa Nacional de Ensino Médio e Emprego (PRONATEC), recebem atenção

nas publicações da SETEC que os defende como programas que objetivam a “ampliação das oportunidades educativas a partir da oferta pública, de qualidade e laica com o horizonte de uma formação plena e emancipatória para as populações de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica nem tão pouco à formação profissional” (SILVA, [entre 2005 e 2012]).

Colombo ([entre 2007 e 2008]a) acentua, como concepção de caráter geral, a educação profissional como “preparação dos cidadãos para o mundo do trabalho”, e como concepções específicas: “a permanente elevação de escolaridade; a criação de itinerários formativos e de ser atrativa de incentivar o retorno de jovens e adultos à escola”.

Para Marcelo Lima (2012, p.499-500), o Pronatec se configura como uma ameaça de via privatizante e mercantil que avigora formas precárias de articulação entre o ensino técnico e o ensino médio. Ainda segundo o autor, a mercantilização pode ser vislumbrada na formação humana com base em dois indicadores: 1) proposta curricular que tende a “implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica”; e 2) critérios meritocráticos reiteram as parcerias público-privadas.

Ainda sobre “emprego e renda” nas publicações da SETEC, Pacheco [2009]b enfatiza “o grau de excelência da rede federal de educação profissional e tecnológica” por meio dos dados da pesquisa com egressos dos cursos técnicos da Rede Federal ao constatar os resultados da Rede Federal nos exames oficiais de avaliação, dentre eles, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a empregabilidade e continuidade dos estudos.

Em relação a “novas formas de inclusão social” e a “novas políticas de inclusão social”, os discursos indicam que a inclusão social se evidencia pela implantação de novas unidades, acesso aos cursos e programas assistenciais aos estudantes e também ao conceito de inclusão que se propõe a “abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância” (PACHECO, [entre 2005 e 2012]a). Pacheco ([entre 2005 e 2012]b) indica a criação de uma coordenação de políticas sociais nas escolas públicas que seria responsável pela “articulação entre os membros da comunidade escolar e as políticas públicas de saúde, habitação, saneamento, etc.”.

Algebaile (2004) alerta que as novas 'tarefas' que migram para as organizações educacionais não representam a expansão efetiva da educação escolar, ao contrário, representam “mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILLE, 2004, p.262), portanto, a “migração de tarefas” sociais para as organizações educacionais além de alterar o escopo de ação institucional, modifica a configuração do perfil formativo dos sistemas educativos.

O termo “inclusão” aduz à inserção de regiões brasileiras consideradas, pelos autores das publicações, como excluídas das políticas públicas em Educação Profissional e Tecnológica “fazendo uma mais justa ordenação do território brasileiro” (PEREIRA, [entre 2005 e 2012]c, p.1-2). Este autor acentua o comprometimento da Rede Federal com o desenvolvimento socioeconômico das regiões e também com a inclusão de “um público, historicamente, posto à margem de políticas de formação profissional”.

Pacheco ([entre 2005 e 2012]a, p.4) afirma que o objetivo da Rede Federal:

[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal.

A “inclusão social” se expressa também por meio da estrutura *multicampi* e da definição do “território de abrangência” da Rede Federal ratificando o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável” (PACHECO, [2009]a, p.2). Atenta-se para um discurso que enfatiza as relações entre as localidades – nos seus aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos - e a Rede Federal – nas dimensões indissociáveis trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O território das ações da Rede Federal abrange uma mesorregião⁴³ onde se

⁴³ As mesorregiões são definidas com base nas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. Essa divisão regional pretende contribuir na elaboração de políticas públicas; em subsidiar o sistema de decisões quanto à localização de atividades

encontram as instituições de EPT, podendo ser ampliado geograficamente numa concepção de atuação em rede social que segundo Pacheco ([entre 2005 e 2012]b, p.8) “é tecida a partir das relações sociais existentes que oportunizam, por um lado, o compartilhamento de ideias, [...] e, de outro, a absorção de novos elementos”. Essa rede social deve se constituir em uma “rede multilateral, heterogênea e dinâmica” que possibilite a discussão sobre a consolidação e inserção dos Institutos Federais no espaço territorial.

Assim, para Pacheco ([entre 2005 e 2012]b, p.6) a perspectiva de rede deve suplantar a “representação existente (de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade atuando assim como rede social de educação profissional e tecnológica”. Há uma indicação de aproximação e envolvimento com o ambiente social numa intencionalidade de potencializar a dinâmica produtiva local, na qual a atuação da Rede Federal se consolide, segundo Pacheco ([2009]a) por meio da identificação de problemas e desenvolvimento de soluções tecnológicas focada na sustentabilidade ambiental e social.

Ainda sobre o discurso dos Institutos Federais com função de intervenção na realidade, Pacheco ([entre 2005 e 2012]d) ressalta a criação de observatórios de políticas públicas para a qualificação de intervenção dos IFs nas agendas e arenas decisórias, consolidando o seu papel como “agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam” em uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Ainda ressalta que isto contribuirá para o movimento endógeno de cada Instituto Federal numa perspectiva de elaborar propostas de inclusão social e de alternativas pautadas no “compromisso com a sociedade visando uma atuação permanentemente articulada, contextualizada e sistêmica com a sua região de abrangência” (PEREIRA, [entre 2005 e 2012]b).

Outro aspecto da “nova” institucionalidade destacado nas publicações da SETEC refere-se à pesquisa. Primeiramente, insurge a Rede Federal como indutora de tecnologias e da “cultura do pensar e do fazer científico, do uso de laboratórios, da indagação, da postura e da pesquisa científica” (COLOMBO, [entre 2007 e

econômicas, sociais e tributárias; subsidiar o planejamento de estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais. Consulta ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1

2008]b, p.2). O segundo sentido de pesquisa vincula-se à constituição de Observatórios de Políticas Públicas que teriam as políticas sociais como objeto de intervenção (PACHECO, [entre 2005 e 2012]d, p.2).

O terceiro sentido propõe no desenho curricular a *pesquisa com princípio educativo e científico* (PACHECO, [entre 2005 e 2012]d, p.20), pois segundo Pacheco (2008, p.13) a “rede federal, por sua singularidade em unir o saber/fazer, ciência/tecnologia, teoria/prática, torna-se ambiente educativo profundamente favorável à pesquisa e à produção do conhecimento”. No quarto sentido, a pesquisa compõe o trajeto da formação do trabalhador no seu itinerário formativo assegurando a indissociabilidade com o ensino e a extensão. No quinto sentido, a pesquisa enfatiza os “processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global” (PACHECO, [entre 2005 e 2012]b, p.20).

Otranto (2010) analisa que a institucionalidade da Rede Federal encaminharia a pesquisa para o atendimento ao segmento empresarial, estreitando o vínculo com o mercado de trabalho numa perspectiva de atender as suas demandas, “priorizando a formação de técnicos, o conhecimento técnico e a pesquisa aplicada” (p.93). A autora constata uma intenção do funcionamento das instituições de educação profissional como “pequenas empresas”, aproximando-se da lógica de mercado que tem implicações “não somente para as práticas de trabalho, os métodos organizacionais e as relações sociais, mas também para os valores educacionais” (OTRANTO, 2010, p.194), dentre eles a continuidade da parceria empresa-escola assumida pela Rede Federal desde os primórdios de sua constituição, por meio do Centro de Integração Escola-Empresa (CIE-E).

O “desenho curricular” que emerge nas publicações destaca a verticalização do ensino, ou seja, na oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica. Este desenho curricular dos IFs traz também aos profissionais da educação um novo desafio: “dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear [...] estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010b, p.27).

Para Amorim (2013, p.219) a 'nova institucionalidade' ratifica o projeto em que o atendimento às demandas da produção capitalista por trabalhadores qualificados, o desenvolvimento regional, a igualdade de oportunidades de acesso à escola e a

diferenciação do ensino superior, mostram-se presentes. A expansão da Rede Federal, segundo a autora, embora com a “impressão de democratizar a qualificação de trabalhadores” acirra a diferenciação entre os tipos de escola e, por sua vez, contribui com a perpetuação das diferenças sociais. Para a autora, a institucionalidade da Rede Federal representa, diferentemente do que se propõe, a consolidação do ensino fragmentado e desigual, na medida em que cria dois tipos de ensino: uma rede educação profissional e tecnológica e uma rede regular de ensino.

Nas publicações da SETEC outra discussão latente trata da equiparação do Instituto Federal à universidade. Quatro aspectos são destacados nesta equiparação: “termos de funcionalidade” com acesso ao fomento de pesquisa e extensão e aos programas de apoio governamental (COLOMBO, [entre 2007 e 2008]b); estrutura administrativa que inclui cargos de reitor, vice-reitor e pró-reitorias; prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas; regulação, avaliação e supervisão dos cursos de educação superior pelo MEC (PACHECO, [entre 2005 e 2012]b).

No debate sobre o estatuto jurídico dos Institutos Federais da primeira década do século XXI, Domingos Sobrinho ([entre 2005 e 2009]) alerta que embora “espelhado” no modelo de instituição universitária, a Rede Federal deve “buscar uma configuração própria [...] às particularidades que lhes distinguem do mundo acadêmico”. O autor julga que o modelo de universidade é inadequado para uma rede de educação - profissional e tecnológica - que se direciona a “grupos e segmentos sociais com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino e maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho e voltado para o desenvolvimento local e regional” (p.6).

Ainda sobre isso, Domingos Sobrinho ([entre 2005 e 2009]) diz que se houve aproximação entre os modelos de universidade e o do Instituto Federal, é necessário, portanto, debater as diferenças entre esses dois modelos de ensino buscando identificar aquilo que distingue o IF da universidade. Ao mesmo tempo alerta para a contribuição da Rede Federal para a superação do “estigma de origem” da educação profissional voltado aos “desfavorecidos da fortuna”.

A arena política governamental contribuiu para o entendimento da institucionalidade da Rede Federal quanto aos aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos difundidos em diferentes textos políticos -

especificamente os anais da Confetec, o PDE, o Decreto e as Chamadas Públicas de 2007 e as publicações da SETEC no período de 2005 a 2015.

Destaco que a institucionalidade da Rede Federal se reveste no modelo dos Institutos Federais como anseio do Governo Federal que defende este modelo como política de inclusão social, desenvolvimento social, econômico e tecnológico da comunidade local no território de sua circunscrição, enfatizado e defendido pelo Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco ([2008], p.10):

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) se transformará em uma das ações mais significativas no campo da formação profissional e tecnológica. Os IFETs estabelecerão uma nova organização para a Rede Federal, atuando como *centros de ensino, pesquisa e extensão* nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico, profundamente vinculadas ao *desenvolvimento econômico, social e cultural* de suas respectivas regiões, e articulando-se com os demais sistemas públicos. Os IFETs deverão construir sua identidade em harmonia com o universo em que se inserem, em *consonância com os polos geo-econômicos e os arranjos produtivos, sociais e culturais do Brasil*. Trata-se de *reconfiguração identitária das atuais instituições de EPT*, que passa pela reafirmação de suas formas sociais, funções educacionais e administrativas sempre, porém, como esteios da oferta pública de uma educação de qualidade, garantida pelo Estado enquanto direito inalienável da cidadania. (grifos meus).

De um modo geral, a arena política governamental difunde nos textos políticos uma formação de professores com foco prioritário na educação profissional e tecnológica. Todavia, constato outros movimentos no interior dos Institutos Federais, que vão compondo e se recompondo, desviando ou confrontando, suas formas de resistência/capitulação considerando, principalmente, os interesses e as negociações em cada contexto institucional. Dentre um desses movimentos, a oferta de cursos de licenciatura em áreas do conhecimento não definidas ou preconizadas na sua lei de criação, como será apresentado na próxima seção.

Feitas estas considerações e ainda dentro do contexto da influência, explico na próxima seção a política de formação de professores da Rede Federal.

2.2 Discursos sobre formação docente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

As reformas educacionais das últimas décadas têm posicionado a formação do professor como um fator estratégico na qualidade do ensino, objetivando

“adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (FREITAS, 1999, p.17). A demanda pela formação do professor e a discussão sobre a expansão do ensino superior possibilitou novos espaços e *locus* formativos para os trabalhadores da educação, antes restrito às universidades, distanciando-se dos princípios defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁴⁴.

As medidas emergenciais governamentais direcionadas à educação nas décadas de 1980 e 1990 fortaleceram o discurso dos legisladores sobre o processo de flexibilização na formação docente como alternativa para sanar a “escassez” de professores para a educação básica e também foi reforçada na divulgação do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2007.

Gatti e Barreto (2009) apontam que as medidas emergenciais assumidas pelo governo se relacionam com a expansão da escolarização básica no país em meados do século XX. Freitas (2007) caracteriza a “escassez” de professores como um problema “estrutural, problema crônico” produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e formação de seus educadores.

Justificar a criação de novos *locus* de formação docente pelo viés da escassez de professores para a educação básica e da formação docente é um discurso que se difunde, mas perde fundamento ao se contrastar com as condições de trabalho e plano de carreira dos profissionais da educação da rede pública de ensino - e aqui não se ressalta apenas o professor, mas todos os protagonistas inseridos no processo de ensino e aprendizagem em instituições educacionais – que abandonam a sala de aula ou até mesmo não exercem/exerceram a docência devido a fatores endógenos e exógenos do processo escolar⁴⁵.

⁴⁴ Princípios defendidos pela ANFOPE: 1º - formação inicial sempre presencial e em nível superior; 2º - transformação do sistema educacional; 3º - gestão democrática da educação; 4º - autonomia universitária; 5º - reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo; 6º - defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica; 7º - superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos,[...], reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação; 8º - extinção gradativa da formação de professores em nível médio; 9º - a proposta da *Base Comum Nacional* como matriz para a formação de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 2012)

⁴⁵ As teses de Lemos (2009) e Paz (2013) problematizam a permanência e o abandono do exercício profissional docente. Lemos (2009) identifica a existência de um processo que denomina de táticas de abandono. Paz (2013) apresenta como motivos de sustentação das identidades institucionais

A explicitação dos discursos sobre a política de formação de professores na Rede Federal teve como suporte as arenas políticas colegiadas e governamentais. No entanto, sentiu-se a necessidade de retomar, balizada ora pela legislação ora pelas publicações da SETEC/MEC, a política de formação de professores na Rede Federal. Apresento, no quadro 4, uma síntese dos marcos regulatórios sobre a formação de professores na Rede Federal.

QUADRO 4 – Marcos regulatórios sobre a formação de professores na Rede Federal

Legislação	Sobre formação de professores
Lei nº 6.545 de 30/06/1978 - dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFET.	Art 2º - [...] objetivos: I – ministrar ensino em grau superior: [...] b) de licenciatura plena e curta , com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos ;
Decreto nº 87.310 de 21/06/1982 – regulamenta a Lei nº 6.545 de 30/06/1978	Art 3º (...) V – formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º grau ;
Lei nº 8.711 de 28/09/1993 – dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em CEFET e altera o art. 2º da Lei nº 6.545 de 30/06/1978	Art 2º (...) I – ministrar em grau superior: [...] b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico ;
Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.	Art. 4º VI - ministrar cursos de formação de professores e especialistas , bem como programas especiais de formação pedagógica , para as disciplinas de educação científica e tecnológica;
Decreto nº 3.462/2000 de 17 de maio de 2000 - dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.	[...] gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional .
Decreto nº 5.224 de 1º/10/2004 – Dispõe sobre a organização dos CEFET e dá outras providências.	Art 4º [...] VII – ministrar cursos de licenciatura , bem como

para a permanência na profissão docente: vocação profissional, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquista de uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e o exercício de uma atividade rentável. Os dois estudos indicam a necessidade de propiciar condições de trabalho e a valorização profissional para minimizar os índices de abandono e de itinerância dos profissionais do magistério.

	<p>programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;</p>
<p>Decreto nº 6.095 de 24/04/2007 – Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.</p>	<p>Art. 4º [...] §1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações: [...] V – qualificar-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [...] §2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos: [...] VII – ministrar em nível de educação superior: [...] b) cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica; c) programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.</p>
<p>Lei nº 11.892, 29/12/2008 - institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</p>	<p>Art. 6º Os Institutos Federais tem por finalidades e características: [...] VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [...] Art. 7º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...] VI – ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> de aperfeiçoamento e especialização, visando a formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o</p>

	estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.
--	---

Fonte: Organizado pela autora, com grifos próprios, 2016.

Nos marcos regulatórios, a oferta de cursos de licenciatura e de programas de formação pedagógica se constitui em objetivos da Rede Federal desde o final da década de 1970, ainda nos atos de criação dos CEFETs. Os cursos de licenciatura se destinavam à formação de professores para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e de programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica. O Decreto de 2007 preceituou como objetivo da Rede Federal a oferta de cursos de licenciatura para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências e matemática. Esses objetivos foram mantidos na Lei nº 11.892, acrescentada da formação docente para a educação profissional. Que segundo Lima (2014, p.42) os institutos federais se constituem “[...] local apropriado para alavancar esse tipo de formação docente, ou seja, a formação de docentes para o ensino profissional”.

O quadro 2 demonstra que a formação docente na Rede Federal não é recente, mas interatua em um processo histórico de constituição de novo *locus* de formação do profissional da educação, que se vincula à política da flexibilização das possibilidades formativas para o exercício docente bem como à política de diversificação da educação superior. A licenciatura e o programa especial de formação pedagógica ainda constituem diferentes itinerários formativos para o exercício da docência revelando a diversificação na formação de professores, ainda que na Resolução nº 02/2015 se intencione superar esses modelos de formação docente ao trazer no bojo do seu texto a incorporação da licenciatura, da segunda licenciatura e da formação pedagógica como formação inicial de professores.

Freitas (2007, p.1219) apontou a formação de professores como “prioridade postergada” face às frustrações causadas pelas ações na política educacional do Governo Lula, dentre elas a criação dos Institutos Federais que se inseriu na política de “diversificação institucional”, projetando a construção de um “sistema paralelo de formação de professores” na medida em que um de seus objetivos é a oferta de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica delineando de acordo com a autora “um sistema nacional de formação dos profissionais, mediante a ação reguladora da CAPES” (p.1219).

Além dos espaços de formação dos profissionais da educação, nos quais a Rede Federal se insere como novo *locus* de formação de profissionais da educação, há também a questão dos modelos formativos. Lima (2014) acena que em função de seu indicativo histórico na educação profissional, há um receio de que a formação de professores assuma um modelo tecnicista e pragmático, bem ao molde da reforma educacional da década de 1990. Assim haveria uma retomada à concepção tecnicista de formação de professor cujo modelo atenderia, na análise de Freitas (1999, p.28), aos “princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino”.

Gatti (2010, p.1357), ao analisar projetos pedagógicos e matrizes curriculares de cursos de licenciatura, explana que em relação à ‘formação disciplinar/formação para a docência’, embora as orientações mais integradoras difundidas no século XXI, na “[...] prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas”, onde prepondera a fragmentação disciplinar enfatizando muitas vezes o conhecimento específico disciplinar em detrimento da função social da escola e do ensino.

A concepção histórica e social da educação profissional esteve sempre situada nas áreas de indústria, serviços e agricultura, sendo que a oferta de cursos de formação de professores não ganhou a adesão por parte das ETFVUs e dos CEFETs, apesar de prevista nos marcos regulatórios. No entanto, a Lei nº 11.892/2008 definiu a destinação de, no mínimo, 20% das vagas para a oferta de cursos de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica, diferenciando-se dos marcos regulatórios anteriores que não estimavam um percentual para a oferta de formação de professores. Ressalto, porém, que cada instituição de educação profissional e tecnológica seguiu uma trajetória singular. A título de exemplo, o próprio IFAM iniciou, apenas em 2001, a oferta de cursos de licenciatura.

Os Institutos Federais que ofertam Cursos de Licenciatura estão especificados no apêndice A e sistematizados no quadro 5.

QUADRO 5 – Sistematização por subárea da oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais

CURSOS	IF
Artes	10

Ciências Agrárias	6
Ciências Biológicas	30
Ciências da Computação	16
Ciências da Natureza	1
Ciências da Natureza - Química	1
Ciências da Natureza e Matemática	1
Ciências Sociais	3
Ciências: Biologia e Química	1
Ciências: Biologia, Física e Química	3
Educação Profissional e Tecnológica	3
Educação do Campo	1
Educação do Campo - Ciências Agrárias	1
Educação Física	7
Eletromecânica	1
Física	30
Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Educação Profissional	1
Geografia	9
História	1
Intercultural Indígena	1
Interdisciplinar em Ciências Naturais	1
Interdisciplinar em Educação no Campo	1
Letras	20
Matemática	30
Pedagogia	7
Pedagogia Bilingue	1
Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Básica	1
Programa Especial de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional	1
Programa Especial de Formação Docente	1
Química	33

Fonte: A autora com dados extraídos do EMEC, janeiro/2016.

Quanto à formação de professores para conteúdos/disciplinas específicas na educação profissional, apontadas na Lei nº 11.892/2008, somente cinco institutos ofertam estes cursos, sendo que: quatro com o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica – IF Alagoas, IF Sul de Minas e IF Rio Grande do Sul; o IF Paraná oferta o Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, na modalidade a distância; e o IF Rio Grande do Sul oferta o curso de licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Educação Profissional e Formação de Professores para os Componentes

Curriculares da Educação Profissional.

Embora nos marcos regulatórios e nos documentos haja uma ênfase à Formação de Professores para a Educação Profissional e para o ensino de ciências e matemática, o quadro 3 evidencia a oferta de cursos de licenciatura na área de ciências humanas, ciências sociais e exatas, com a predominância da oferta dos cursos de Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática nos Institutos Federais.

2.2.1 Discursos circulantes sobre política de formação de professores nas arenas políticas

A produção, disseminação e circulação de políticas, como já defendido, se dá em diferentes arenas políticas. Entendo que as arenas são espaços de discussão e produção de políticas e nesta subseção busco sistematizar os discursos circulantes sobre a formação de professores nas arenas políticas, a saber: a Confetec, as publicações da SETEC/MEC, os marcos regulatórios e o Fórum Nacional das Licenciaturas (FONALIFES).

Na Confetec, a formação de profissionais da educação é tratada como “estratégia operacional de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica” no qual se destaca o discurso da falta de qualificação docente como obstáculo da reforma educacional brasileira. Para suplantar este obstáculo, os discursos manifestos na Confetec indicam ações direcionadas à estruturação das carreiras, à expansão do quadro de profissionais, à política de formação continuada de profissionais, à criação de linhas de pesquisa aplicada sobre as questões que envolvem EPT. Ainda se propõe a organização dos cursos de licenciaturas por uma base comum ou geral de conhecimentos e uma base específica associada a uma área de atuação mais ampla.

Em discurso na I Confetec, o então ministro da educação Haddad (2007b) adverte que um dos problemas educacionais mais graves da educação básica no Brasil é a “falta de docentes de biologia, física, matemática e química” (p.33) sendo necessário envidar esforços para ampliar a oferta da educação superior para que se efetive a formação de professores, fortalecendo o indicativo da LDBEN/1996 na qual se preceitua a existência de diversificadas instituições formadoras, entre as quais as instituições de ensino que compõem a Rede Federal.

No eixo “Formação e valorização dos profissionais de EPT”⁴⁶ foram evidenciados os seguintes enunciados: a) Formação permanente, processos cognitivos no ensino e aprendizagem, nexos entre o currículo escolar e a expectativa dos jovens e adolescentes, formação inicial de professores em universidades públicas (VIEIRA, 2007); b) Formação de professores para a EPT fundamentada em “referenciais teóricos e da abrangência do conteúdo científico” associado a “habilidades de pesquisa, de experimentação e de utilização de ferramentas da informática e da robótica” (VIEIRA, 2007, p.211); c) Formação para o “trabalhador em educação – funcionário de escola”⁴⁷; d) Compromisso ético, político e social do professor como forma de resistir aos modelos individualizantes que se traduzem em propostas de avaliação de resultados, de meritocracia, de competição (VIEIRA, 2007);

Na Confetec, Ciavatta (2007) discute a formação dos professores a partir da questão curricular e das competências, pois segundo a autora essas questões são “interpretadas segundo a formação e os vieses técnico-profissionais dos professores” (p.224). Ainda afirma que o “predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação” tem direcionado a ação docente “ao exercício do pragmatismo onde educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho, supondo-se que haveria emprego para todos” (CIAVATTA, 2007, p.225). Por isso, Ciavatta (2007) propõe que a formação de professores deve responder aos desafios da “formação do cidadão produtivo emancipado” e a “integração possível entre o ensino médio e a educação profissional”.

Moraes (2007) ao discutir a formação de professores para a EPT indica a necessidade de definição e regulamentação legal dos cursos de formação de professores para a EPT e esclarece que as instituições de EPT ao criarem cursos em todas as áreas de conhecimento “estariam contribuindo para reafirmar a

⁴⁶ A mesa que discutiu a formação de profissionais da EPT na Confetec teve a composição de três participantes: Juçara Maria Dutra Vieira, então presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Carmen Sylvia Vidigal Moraes, professora da Universidade de São Paulo; e, Maria Ciavatta, professora da Universidade Federal Fluminense.

⁴⁷ Tratamento adotado pelo CNTE que se refere ao grupo de trabalhadores das carreiras e assistência ao fazer pedagógico. Cinco identidades funcionais: técnicos em alimentação escolar, técnicos em multimeios didáticos, técnicos em administração escolar, técnicos em manutenção de infraestruturas escolares e técnicos em desenvolvimento infantil (BRASIL, 2004).

dualidade entre formação geral e formação profissional” (p.214). E aponta “diversos motivos” para o ensino profissional e técnico ser desvalorizado pelas instituições de ensino superior: “por preconceito, por ser considerado um tipo de ensino voltado para as aplicações práticas, desprovido dos objetivos da reflexão teórica, da produção do conhecimento, objetivos nobres atribuídos ao ensino tecnológico” (VIEIRA, 2007, p.214).

Os discursos sobre a “formação e valorização do profissional da EPT” manifestados na Confetec convergem para um aspecto comum: os cursos de licenciatura devem ser assumidos pelas universidades públicas, pois a oferta pela Rede Federal pode implicar o alargamento do fosso histórico que separa formação geral e formação profissional. Portanto, a defesa de uma proposta de formação integrada entre educação geral e formação específica.

No PDE (BRASIL, 2007a), como destacado anteriormente, são previstos cursos de licenciatura e também a oferta de programas especiais de formação pedagógica para a educação básica no ensino de Ciências (Química, Física e Ciências Biológicas) e Matemática. Há uma evidência de que os IFs devem ser uma alternativa de formação docente, principalmente aos profissionais bacharéis ou tecnólogos em exercício docente na educação básica ou na educação profissional.

Com a instituição da Rede Federal, os IFs assumem a oferta de cursos de licenciatura e de formação especial pedagógica de professores com a destinação de 20% das matrículas (BRASIL, 2010a). Este objetivo e outras duas ações estão inclusas no Acordo de Metas e Compromissos (BRASIL, 2010a) e voltados à formação de professores. Uma das ações trata-se do Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica que prevê a apresentação de pelo menos um projeto, por *Campus*, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas. Outra ação versa sobre a forma de acesso às licenciaturas nos IFs, os quais devem prover outras formas de acesso a esses cursos, priorizando vagas para professores das redes públicas.

Dentre as publicações da SETEC, no site foram localizados três materiais, sendo que um na pasta “Artigos sobre EPT” e dois em “Outros documentos”, conforme quadro 6.

QUADRO 6 – Publicações da SETEC sobre formação de professores

AUTORIA	TÍTULO
Luiz Augusto Caldas Pereira [entre 2005 e 2010]	A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica
BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. [entre 2005 e 2012].	Documentos sobre Licenciatura em Ciências da Natureza I: <i>Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.</i>
Lucília Machado [2008].	Documentos sobre Licenciatura em Ciências da Natureza II: <i>Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora, 2016.

Pereira ([entre 2005 e 2012]a) afirma que “o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida”, portanto, na perspectiva do autor, a educação básica deve articular teoria e prática, o científico e o tecnológico, e acena para um currículo que garanta conteúdos que “configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, a dimensão cultural e a dimensão do trabalho” (p.2).

A proposta de formação de professores defendida por Pereira ([entre 2005 e 2012]a) se volta ao conteúdo específico da EPT no formato de licenciatura. Nessa perspectiva, discute dois eixos para a formação inicial e continuada de professores para o conteúdo específico da EPT: (a) a instituição formadora deve se comprometer com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo, cabendo às instituições de EPT e às outras instituições de ensino superior, fortalecer e consolidar as iniciativas específicas na área de formação docente para a EPT; (b) a base de uma proposta de licenciatura em EPT deve se fundamentar em três dimensões do saber: dimensão técnico-científica; dimensão sócio-político-cultural; e dimensão específica da formação do professor.

O documento “Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” realça que a singularidade dos Institutos Federais em sua “arquitetura curricular”⁴⁸ que acena perspectivas diferenciadas à formação dos profissionais da educação. Ainda, ao utilizar o discurso da “carência de professores” como justificativa para a inserção dos

⁴⁸ A “arquitetura curricular” definida no documento coaduna com o demonstrado anteriormente na seção 2.1.2 que versa sobre “a flexibilidade para instituir itinerários formativos que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração das diferentes etapas da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva” (BRASIL, [entre 2005 e 2012]).

cursos de formação de professores, indica que:

A natureza dos IF's remete à oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza, sem que isso signifique um engessamento. O fundamental é assegurar que as instituições atendam às demandas sociais locais, com ênfase na garantia da qualidade do ensino que seja necessário à região. Portanto, os Institutos Federais assumem o compromisso, quando na plenitude de seu funcionamento, de garantir 20% de suas matrículas em cursos de licenciaturas, que em grande parte poderão se destinar a própria educação profissional e tecnológica (BRASIL, [entre 2005 e 2012], p.2).

Este documento propõe como princípios norteadores para os cursos de licenciatura: conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da educação profissional; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; superação do modelo hegemônico disciplinar nos cursos de formação de professores por meio do lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada no mesmo espaço institucional; desenho curricular organizado em bases conceituais e núcleos, destinados a trabalhar conhecimentos relacionados às formações geral e específica de forma integrada.

A formação docente, nesse documento, deve focar na preparação do “professor afinado com práticas educativas centradas na construção de uma aprendizagem significativa pelo aluno sem banalizar a importância do domínio dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa” (PEREIRA, [entre 2005 e 2012], p.2).

O desenho curricular, proposto em Brasil ([entre 2005 e 2012]), apresenta-se organizado em bases conceituais e núcleos, destinados a trabalhar conhecimentos relacionados às formações geral e específica de forma integrada. A base curricular se constitui de três núcleos: Comum, Específico e Complementar. O Núcleo Comum é composto pelo Núcleo Básico (de saberes comuns à área do conhecimento e ‘instrumentais’ inerentes à formação de profissionais da educação) e pelo Núcleo Pedagógico, desenvolvidos numa perspectiva integradora, trabalhados, preferencialmente, ao longo de toda a formação.

O Núcleo Específico refere-se à formação específica docente, seja na perspectiva do aprofundamento dos conhecimentos científico-tecnológicos relativos à habilitação escolhida, seja na perspectiva da transposição didática dos conteúdos.

O Núcleo Complementar propõe a organização de disciplinas complementares para a habilitação. Estes três núcleos são permeados por atividades de Prática Profissional - representada pela Prática Pedagógica e pelo Estágio Curricular Supervisionado - e pela monografia de conclusão de curso.

O discurso de formação de professores aponta para a concepção de professor como “um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo” (BRASIL, [entre 2005 e 2012], p.6) e como “profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, [entre 2005 e 2012], p.7).

O artigo de Machado ([2008]) coaduna com as outras publicações da SETEC, principalmente quanto a formação de professores destinada a educação profissional e tecnológica. A autora indica as “bases tecnológicas” como um diferencial no perfil do docente da EPT. Essas bases se referem ao “conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva” (p.14).

Em síntese, o perfil do docente da EPT, na perspectiva de Machado ([2008]), precisa dar conta de três níveis de complexidade:

- (a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- (b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e
- (c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Outra arena política colegiada foi o Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (FONALIFES) realizado em 2010 com o tema “Em busca de uma identidade”⁴⁹. O Fórum se propunha a discutir a licenciatura nos Institutos Federais. Moura (2010) se apropriou do discurso da escassez de professores do ensino médio para justificar a institucionalização das licenciaturas na Rede Federal e indicou

⁴⁹ Na programação do Fonalifes constaram três palestras (I. A licenciatura nos IFs em busca de uma identidade – Prof Dr. Dante Moura; II. Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação – Profa Dra Nilva Schroeder; III. A verticalização do ensino – Prof Ms Getúlio M Ferreira); duas mesas redondas (I. Parâmetros para a formação docente na contemporaneidade; II. Especificidades das áreas de ensino para a formação de professores); além de grupos temáticos por curso e por área de conhecimento.

algumas mediações na construção das licenciaturas: aproximação das licenciaturas para a educação básica com o campo histórico de atuação da rede, com um modelo de currículo que integre os conhecimentos disciplinares e os da formação pedagógica tendo o “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” como elementos integradores.

Schroeder (2010) no Fonalifes destacou quatro desafios para os cursos de licenciatura nos Institutos Federais: articulação MEC, Sistemas e Instituições de Ensino Superior; formação continuada; regime de colaboração; estímulo à profissionalização; redimensionamento dos currículos; e, articulação ensino, pesquisa e extensão.

Quanto ao regime de colaboração, Schroeder (2010) defende a abertura de novas arenas públicas para deliberação e decisão quanto a política de formação de professores. A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão nos Institutos Federais perpassa o “processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” Schroeder (2010). O redimensionamento do currículo deve se organizar para “desenvolver processos formativos que respondam às demandas formativas da infância e da juventude com projetos de caráter emancipador” (SCHROEDER, 2010).

Schroeder (2010) também destaca a carreira, a remuneração e a formação continuada como linhas diretrizes para a política de formação de professores nos Institutos Federais. Nesse aspecto, a articulação entre o MEC, os entes federados e as IES se constitui em elemento relevante para a “definição de estratégias e mecanismos de apoio à formação dos profissionais do magistério”.

A Carta de Natal⁵⁰ (FONALIFES, 2010), documentos sistematizados do Fonalifes (2010) ficou dividido em quatro eixos. No primeiro eixo, “Gestão”, é apresentado, como recomendação, a contratação de servidores para atender à demanda nos cursos de licenciatura dada sua especificidade em uma instituição de educação profissional e tecnológica, articulação às Universidades Federais e às Redes de Ensino da Educação Básica e efetivação de processo de inclusão social e de acesso às licenciaturas.

⁵⁰ A Carta de Natal encontra-se no apêndice O.

Ainda nesse eixo, defende-se a “articulação entre a rede federal e as redes de ensino da Educação Básica pública de forma a incrementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas mediante critérios para distribuição de carga horária” para o desenvolvimento dessas atividades (FONALIFES, 2010). Não se localiza na Carta alusão aos diferentes sujeitos do processo formativo, como jovens, adultos e idosos. Mas há proposição do “desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais”, defendendo a ampliação de inserção do egresso dos cursos de licenciatura em outros ambientes e espaços educacionais. Há um direcionamento exclusivo a educação básica.

No eixo “Infraestrutura”, a Carta de Natal, recomenda fomento à criação, instalação e ampliação de infraestrutura física, administrativa e pedagógica. No eixo “Formação dos Formadores”, acena a formação continuada de professores com abrangência ao ensino, a pesquisa e a extensão bem como fortalecimento e incentivo à “formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas”. A perspectiva desses grupos e redes se direciona a produção de estudos e pesquisas que “contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs” (FONALIFES, 2010).

Finalmente, no quarto eixo, “Questões pedagógicas”, os cursos de licenciatura nos IFs devem apresentar uma concepção de formação pedagógica fundada na indissociabilidade teoria e prática e na tríade ensino-pesquisa-extensão. É defendido o estágio como “processo contínuo de reflexão e confrontado com as teorias produzidas e produzindo novos conhecimentos”. A defesa da valorização da prática, do estágio e da “indissociabilidade das ações teórico-práticas nas licenciaturas” (FONALIFES, 2010) como elementos relevantes ao exercício da docência almeja se contrapor à “visão tradicional de formação docente” e às suas representações como, por exemplo, a ênfase aos fundamentos teóricos e a falta de compromisso dos professores em investigar a sua docência com intuito de melhorá-la.

O discurso defende a prática como fundamento na formação docente gerando a expectativa de que o conhecimento da docência seja apreendido pela experiência. Dias e Lopes (2009, p.87) afirmam que esse aspecto tende ao “enfoque empirista” na medida em que a “prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente do que a teoria”, ou seja, “a formação ‘real’ se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é ‘irreal’”. Isso dificulta segundo as autoras a possibilidade de

vínculo entre teoria e prática, pois a prática aufere estatuto de maior relevância.

Há um entendimento de que a pesquisa orientará as mudanças no ensino. Abreu (2015, p.7) afirma que esse discurso é defendido pela comunidade disciplinar ao difundir que “a pesquisa torna o professor mais preparado para refletir e intervir na sua prática pedagógica”. Esse discurso se aproxima, conforme a mesma autora, aos discursos globais que consideram a pesquisa como fator principal para as mudanças e melhoria da qualidade do ensino.

Ainda na Carta de Natal, a pesquisa assume os princípios “político, educativo e científico”. A proposta é que a incorporação de elementos políticos e educativos na formação do professor desenvolvam sua “criticidade e criatividade direcionada aos arranjos produtivos locais, às demandas da educação profissional” e aos vínculos com as ciências (FONALIFES, 2010).

Nas questões pedagógicas, a Carta de Natal propõe que nos Projetos Pedagógicos seja indicada a articulação do “domínio de conhecimentos específicos” de cada curso às “demais áreas do conhecimento, das práticas pedagógicas e do processo ensino-aprendizagem”. Aqui se acena cursos de licenciaturas que superem a licenciatura de cunho bacharelístico cuja ênfase incide nos conhecimentos específicos.

Ao mesmo tempo sugere a inclusão de componentes curriculares que atendam às deficiências, como por exemplo, “produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos” e às “orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras). A proposição do Fonalifes enfatiza um discurso de inclusão de grupos minoritários com intuito de assegurar o acesso a todos indistintamente.

Procurei mostrar até aqui a disseminação e a circulação dos discursos sobre a política de formação de professores interrelacionada à institucionalidade da Rede Federal. Evidenciei a participação de atores e grupos políticos nas arenas políticas articulando seus projetos políticos com intuito de legitimação de suas ideias sobre a política e na política. Demonstrei que os atores políticos participam da produção da política não apenas pela defesa de seus interesses, como também pelo conhecimento em determinada área e temática e pela sua posição na instituição. Reconheço com Ball (1994) que as políticas são produtos de compromissos em diferentes arenas seja no momento da formulação da legislação no debate entre parlamentares seja na articulação dos grupos de interesse.

Ratifico os documentos como textos políticos que colaboram na compreensão

da discursividade sobre a política de formação de professores no âmbito da Rede Federal. Esses documentos deixam vestígios sobre como os atores políticos, em diferentes arenas políticas, legitimam suas verdades, embora contingenciadas pelos conflitos, disputas, negociações e acordos em seus contextos de produção da política.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFAM: TRAMAS DISCURSIVAS NA DEFINIÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

O movimento de análise do processo de definição de textos políticos como um dos contextos do ciclo de políticas (BOWE; BALL, 1992) possibilita incorporar a atuação de sujeitos e grupos sociais na produção de políticas e, assim, romper com as análises de políticas verticalizadas ou dicotômicas. Reconheço que a definição do texto político está imerso em relação de poder e saber que acabam por legitimar, disseminar e instaurar determinadas *verdades*. Compreendo que os textos políticos decorrem de processos de negociação de sentidos e de significados possuindo uma “estreita relação com os contextos nos quais são produzidos e dirigidos” (BALL, 1994), portanto, as interpretações e reinterpretações ao possibilitar uma multiplicidade de sentidos ao texto demonstram sua contingencialidade e provisoriedade.

Neste capítulo, o movimento de análise circula sobre as seguintes questões: como se desenvolve a produção da política de formação docente no IFAM? Que tramas discursivas envolvem a política de formação docente no IFAM? Essas questões colocam diante de nós certas afirmações e objetos que se naturalizaram na instituição e se constituíram como “regimes de verdades”.

Fazer emergir os discursos cristalizados permite a compreensão das práticas discursivas em jogo. Essas práticas objetivam, de certa forma e de diferentes maneiras, os sujeitos, os grupos e suas ações bem como enclausuram e limitam os sentidos sobre algo ou alguém (FISCHER, 2012, p.103-104). Nesta compreensão, enveredo pela análise de uma materialidade política – a resolução – inserida em um contexto institucional produzido e legitimado – Conselho Superior do IFAM.

O IFAM prevê em seu estatuto (IFAM, 2009b) e regimento (IFAM, 2011e) a existência de órgãos⁵¹ colegiados⁵², possibilitando a atuação política na produção de

⁵¹ Segundo Meirelles (2010) os órgãos “como partes das entidades que integram, [...] são meros instrumentos de ação dessas pessoas jurídicas, preordenados ao desempenho das funções que lhes forem atribuídas pelas normas de sua constituição e funcionamento. Para a eficiente realização de suas funções cada órgão é investido de determinada competência, redistribuída

políticas. Juridicamente, os órgãos colegiados “são todos aqueles que atuam e decidem pela manifestação conjunta e majoritária da vontade de seus membros” (MEIRELLES, 2010, p.74) e, assim, constituem-se em uma representatividade coletiva.

Os Conselhos se configuram como “elemento da arquitetura da participação” (TEIXEIRA, 2012, p.11) que tem como finalidade a produção de políticas e apresentam, segundo Gohn (1990), diferenças na forma de funcionamento que se modificam de acordo com os diferentes contextos de institucionalização, com a definição dos objetivos do colegiado e com a delimitação da sua competência e atribuições. Portanto, os conselhos podem assumir diferentes configurações no desenho organizacional.

Abro uma possibilidade para a compreensão do Conselho Superior do IFAM, doravante Consup, como uma arena política colegiada. O Consup é órgão máximo do IFAM. É um colegiado⁵³ constituído por docentes, discentes, egressos e representantes de entidades⁵⁴ políticas e administrativas. Dessa forma, estes atores políticos adquirem legitimidade sobre a produção de políticas por meio da elaboração de textos políticos que são disseminados, publicados e divulgados para os *campi*, circunscritos ao IFAM.

Ao incorporar o Consup na análise sobre a política de formação de professores, amplio o espaço de produção e circulação de políticas ao mesmo tempo em que torno a “política encarnada” (BALL, 2006), capturando a “interação

entre seus cargos, com a correspondente parcela de poder necessária ao exercício funcional de seus agentes” (p.69)

⁵² No Estatuto do IFAM, a organização geral compreende: I. Colegiados (Conselho Superior e Colégio de Dirigentes), Reitoria e *Campi*. Para apoiar a gestão administrativa e acadêmica, o IFAM conta com os seguintes colegiados consultivos: I. No âmbito da organização sistêmica: 1. Colégio de dirigentes; 2. Conselho de ensino, pesquisa e extensão; 3. Comitê de administração; 4. Comitê de ensino; 5. Comitê de extensão; 6. Comitê de pesquisa, pós-graduação e inovação tecnológica; 7. Comitê de desenvolvimento institucional; 8. Comitê de gestão de pessoas. II. No âmbito da unidade gestora - *Campus*: 1. Conselho educacional; 2. Conselho de Curso.

⁵³ Os órgãos colegiados podem ser classificados sob duas formas: quanto à natureza de suas manifestações e quanto à sua composição. Quanto à natureza de suas manifestações, ou seja, à essência dos atos exteriorizados pelo colegiado, tais órgãos podem ser classificados como: a) consultivo; e b) deliberativo. Quanto à sua composição, ou seja, o perfil dos membros que os integram, os órgãos colegiados podem ser classificados como a) totalmente governamentais; b) preponderantemente governamentais; c) paritários; d) preponderantemente sociais (maioria da sociedade civil); e) totalmente sociais (somente a sociedade civil); e f) mistos. (GORDILHO; OLIVEIRA, 2014, p.68).

⁵⁴ Entidade é pessoa jurídica, pública ou privada.

complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (p.27). Ao focalizar o Colegiado Superior, como sujeito político, discuto os “regimes de verdade”⁵⁵ produzidos por uma instância colegiada, ou seja, entendo com Foucault que essas verdades⁵⁶ “não podem estar dissociadas do poder e dos mecanismos de poder” (FOUCAULT, 2012, p.224) e nem tampouco expressam o consenso racional, mas se instauram e circulam na instituição, sendo justificadas, convalidadas e incorporadas como verdades inquestionáveis.

Ao tratar das relações de poder dentro de uma arena política, incorporo à análise a existência de mecanismos engendrados pelo contexto de influência (BALL, 1998), que disseminam suas ideias, projetos e programas. Apresento, ainda, as correlações de força, os conflitos e as nuances de um espaço político, demonstrando as ramificações e as interpenetrações do poder e, principalmente, as produções dos “regimes de verdade” materializadas por um instrumento de normalização – a resolução - que se convencionou caracterizar como um processo consensual e legitimador de uma política, e, assim, relacionar o discurso ao campo no qual ele se desenrolou.

3.1 Conselho Superior: espaço de definição de textos políticos

Analisar a produção da política no Consup se torna relevante para a compreensão das assimetrias de poder, pois permite visibilizar o jogo político e as relações de saber-poder envolvidas na produção, acumulação e circulação do discurso político. Trata-se, como propôs Foucault (2010b, p.182), de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, por onde o poder penetra na instituição, como se corporifica em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material.

Para Foucault (2010b), o poder se capilariza em distintas e variadas direções. O poder é difuso e assume uma multiplicidade de correlações de forças, não se reduzindo aos aparelhos de Estado ou à polarização dominador/dominado. As

⁵⁵ Segundo Veiga-Neto (2011) os regimes de verdade são enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade num tempo e espaço determinado. (p.101). VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

⁵⁶ “Entendo por verdade o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Não há absolutamente instância suprema” (FOUCAULT, 2012, p.227)

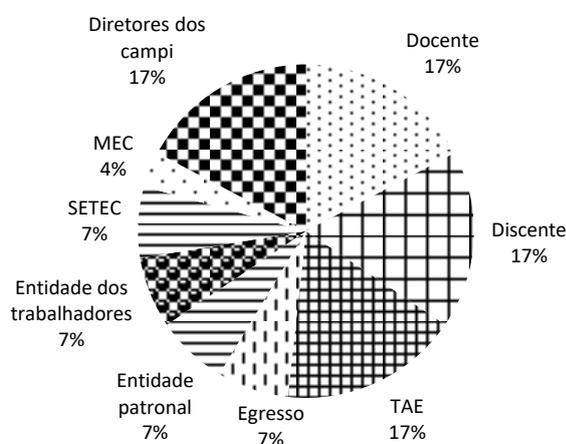
relações de poder estão intrínsecas às relações sociais porque “são efeitos das desigualdades, dos desequilíbrios e das diferenças produzidas no interior das demais relações sociais, e são também condição para a produção dessas diferenciações” (YAMASHIRO, 2014, p.53). Portanto, ao discutir o Consup, procuro captar os mecanismos, tecnologias e saberes, e resistências na constituição das individualidades e coletividades que *fabricam*⁵⁷ uma instituição educacional.

Nesta seção, procuro entender a produção da política de formação docente no IFAM, evidenciando um órgão colegiado: como se organiza e se constitui esta arena política? Como circula e se produz as verdades?

Reconheço o Consup como um espaço de definição da política, onde se garante a ele o estatuto de atuar sobre os saberes, o que se verifica na emissão de pareceres sobre determinado tema, no manuseio e apropriação de técnicas políticas para consolidação desses saberes e, por fim, na produção de *verdades* sobre suas práticas.

O Consup se constitui basicamente por dois grupos de atores políticos: interno (docentes, discentes, técnico-administrativos, egressos e diretores dos *campi*) e externo (MEC, SETEC, entidade patronal, entidade dos trabalhadores). Estes dois grupos de atores políticos trazem consigo a heterogeneidade em suas formações acadêmicas e nas posições ocupadas dentro/fora da instituição. No Consup a distribuição de assentos se dá na seguinte proporção, demonstrada no gráfico 1:

GRÁFICO 1 – Composição do Consup por representação



⁵⁷ A discussão sobre fabricação de individualidades e coletividades estão desenvolvidas no capítulo 1 sobre as tecnologias políticas fundamentadas em Ball (2002).

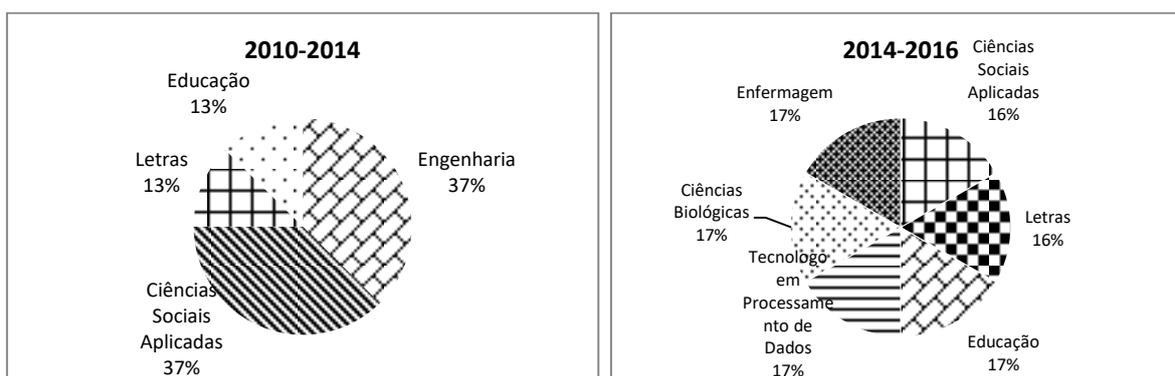
Fonte: A autora com base na Resolução nº 20/2013-Consup/IFAM

A investidura no cargo/função como membro integrante do Consup resulta de dois processos: designação ou eleição. Reconhece-se quanto ao grupo de atores políticos elegíveis que, embora seja possibilitada a candidatura e acesso a um assento no Consup, verificam-se assimetrias usuais em um processo eleitoral, como por exemplo, a questão de dificuldades quanto à logística e à comunicação com alguns municípios que possuem *campus* do IFAM. Outro ponto refere-se à área do conhecimento e do campo de atuação do conselheiro.

Quanto às entidades representativas há documentos que indicam as entidades e os nomes dos profissionais que as representam, contudo, não foram localizados registros sobre os critérios de escolha das entidades que possuem assento no Consup. No período de 2009 a 2015, por exemplo, três entidades participaram do Consup: Federação das Indústrias do Estado do Amazonas – FIEAM, Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Amazonas – FAEA e Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado do Amazonas – SINTEC-AM.

Estes aspectos da composição do Consup demonstram a dinamicidade, a mutabilidade e a dessemelhança dos atores sociais envolvidos na produção da política.

GRÁFICO 2 – Área de formação acadêmica dos conselheiros, 2010-2016



Fonte: A autora, 2017.

Defendo o Consup como um espaço de produção da política, pois os atores políticos que o compõem participam de “espaços de disputa de significação da política” (DIAS, 2009, p.80). Os diferentes projetos concorrem no jogo político e são negociados mediante distintos interesses. Dias (2009) defende que os sujeitos e

grupos sociais são movidos não apenas pelos seus interesses particulares como também sob a influência de suas identidades. A autora, citando Frey (2000), explicita que:

[...] ora enquanto cidadão, político, servidor público, ora enquanto engenheiro, médico, sindicalista ou chefe de família, influenciam o seu comportamento nos processos de decisão política. Regras, deveres, direitos e papéis institucionalizados influenciam o ato político nas suas decisões e na sua busca por estratégias 'apropriadas' (FREY, 2000, p.233).

Ao tratar dessas diferentes identidades que participam nas ações políticas, Dias (2009, p.47) lembra que “[...] as distintas posições assumidas pelo mesmo sujeito, no mundo contemporâneo, e as ambivalências que podem surgir derivadas dessas diferentes posições dos sujeitos”, portanto, no jogo político do Consup, como elemento de contingenciamento, identifico influências na produção da política relacionadas à área de domínio do conhecimento, ao lugar e à posição dentro da instituição e ao grupo social e político a que o conselheiro está vinculado.

Compreendo então que os atores políticos que constituem o Consup participam nas formas e procedimentos das questões colocadas em pauta, nas estratégias políticas no plenário, nas coalizões, nas alianças, nos acordos, nas interpretações do texto político, enfim, no processo de produção do texto político.

A estrutura de funcionamento do Consup se caracteriza pela existência de um plenário no qual os membros se encontram e deliberam sobre uma pauta. A elaboração da pauta segue a classificação da matéria por ordem cronológica de entrada no protocolo que depois de organizada pela Secretaria Executiva do Consup é encaminhada com os respectivos anexos aos conselheiros com a antecedência mínima de dez dias, para as reuniões ordinárias, e de três dias, para as reuniões extraordinárias.

As reuniões do Consup são definidas em seu regimento como públicas, exceto quando algum membro solicitar o contrário, devendo ser a questão objeto de decisão do Plenário. Todavia é importante frisar que atualmente o espaço físico onde são realizadas as reuniões do Consup comportam apenas os conselheiros. Além disso, embora as reuniões sejam públicas, Teixeira (2012) alerta que nem todas as pessoas podem participar efetivamente dos conselhos, pois em muitos casos, o direito a fala e, principalmente, ao voto se restringem aos representantes eleitos ou indicados. Isso desencadeia o que Teixeira (2012) denominou por “hermetismo nos

conselhos” pois “nem abrem espaço para a participação de novos públicos e nem divulgam a contento seus atos.” (TEIXEIRA, 2012, p.28).

A própria escrita desta tese exigiu a protocolização de requerimento para acesso a documentos considerados como de domínio público, no entanto, muitas vezes esse acesso fica restrito a alguns setores/servidores, tornando-se alguns atos políticos de interesse da comunidade obscurecidos e desconhecidos.

Na consulta ao portal institucional do IFAM foram localizadas apenas algumas resoluções do Consup. Esse pode ser um fator restritivo e limitador à participação de outros atores políticos em função da não divulgação da pauta, das atas e das deliberações do Conselho. Entendo que um dos elementos básicos para a participação da sociedade no processo político envolve a criação de canais de comunicação que possibilitem o acesso à informação, a produção de espaços para debate e proposituras bem como a garantia de tempo para a execução dessas atividades.

Anterior ao ato de publicização e comunicação das resoluções, há a exigência de parecer de um dos membros do CONSUP sobre o objeto-matéria em pauta. O conselheiro ao assumir o parecer de uma matéria assume de certa forma uma função de coautoria, impetrando “seu gesto e sua palavra num lugar bem determinado dentro de um certo tipo de discurso, e sobre um certo campo de saber” (FOUCAULT, 1991, p.219-220). O conselheiro ao desenvolver uma apreciação sobre o objeto-matéria em pauta, insere-se em um jogo diverso, pois os proponentes do projeto em discussão “não tinham aí o mesmo estatuto, como os discursos aí não constituíam o mesmo tipo de acontecimento e aí não produziam os mesmos efeitos” (FOUCAULT, 1991, p.220-221). Os conselheiros participam então de um processo de interpretação e reinterpretação da política, ao mesmo tempo em que legitimam e corroboram com determinados regimes de verdade.

Durante o processo de discussão do objeto-matéria há a possibilidade de outro conselheiro intervir no que se denomina “pedir vista da matéria”. Logo, o objeto em discussão tende a ser interrompido gerando novas possibilidades de negociação dos projetos em disputa. Há uma tensão incitada por este ato, pois o mesmo representa momentos de embates e coalizão para a definição do texto político.

No funcionamento do Consup verifica-se também que podem ser constituídos grupos de trabalho ou comissões para análise ou elaboração de propostas, pareceres e recomendações que subsidiem as decisões do plenário. Estes grupos

de trabalho ou comissões podem ser constituídos por membros indicados pelo Plenário do Consup e designados pelo presidente do Conselho. Cada comissão ou grupo de trabalho tem um coordenador, escolhido pelo plenário do Consup, dentre os membros indicados para sua composição. O Consup poderá convidar servidores, entidades, autoridades, pesquisadores e técnicos para colaborarem em estudos ou participarem de Comissões instituídas no âmbito do próprio Conselho. Dentre o *corpus* documental desta tese, há evidência de apenas uma Comissão caracterizada como “revisora” do Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do IFAM.

No escopo das resoluções, registra-se a realização de consulta pública de algumas matérias por meio de minutas. A consulta pública se constitui em um mecanismo de participação que assegura um “assunto de interesse geral”⁵⁸ ser submetido para “manifestação de terceiros, antes da decisão do pedido”. Na prática da gestão no IFAM, a consulta pública se constitui na publicação da minuta por meio de recursos eletrônicos como site ou e-mail institucionais. Comumente, há definição de um prazo determinado e a indicação de um e-mail para onde devem ser encaminhadas as manifestações que serão utilizadas pelos grupos de trabalho ou comissões constituídas por atos administrativos.

Sacheto (2008) afirma que a consulta pública restringe e dificulta a participação dos sujeitos pois exige um conhecimento prévio do assunto abordado para o envio de sugestões sendo necessário ter uma “boa expertise sobre o arcabouço legal que envolve o tema” (p.76). No *corpus* selecionado para análise, os documentos submetidos à consulta pública no IFAM são constituídos de minutas de regulamentação sobre o funcionamento de instâncias colegiadas (Núcleo Docente Estruturante, Conselho de Pesquisa, Conselho de Extensão etc.) e de organização dos processos didático-pedagógicos (estágios, iniciação científica, mobilidade estudantil, organização didático-pedagógica etc.).

A consulta pública pode ser caracterizada por Dias (2009) como “abertura de um canal de comunicação que, por certo, fez surgir uma pluralidade de posições acerca do tema e das questões a ele relacionadas” (p.168). A resolução representa uma “polifonia na tentativa de ser representativo” (DIAS, 2009, p.167) garantindo “credibilidade ao documento” (p.168). A legitimidade da resolução é atribuída a um

⁵⁸ Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.

“processo de construção coletiva e participativa” (p.168) do qual participam não apenas os conselheiros, mas também outros atores políticos. A consulta pública assim referenda e legitima as decisões do Consup.

A proposta de minuta é elaborada por uma Comissão designada por portaria do departamento proponente do projeto ou pelo próprio Consup. Estas comissões organizam o processo de consulta pública e depois são responsáveis pela sistematização das sugestões enviadas. Portanto, o “documento de referência dos atos submetidos à consulta pública é elaborado pela própria equipe que atua diretamente nas ações que envolvem o tema em questão” (SACHETO, 2008).

A divulgação oficial das consultas públicas se dá na área de notícias do site institucional do IFAM e, em alguns casos, há o envio pelo correio eletrônico institucional aos servidores (docentes e técnicos-administrativos). No entanto, não ficam explicitados os critérios de divulgação para cada situação. O tema da consulta, a forma como os interessados podem contribuir - sendo comum o uso de correio eletrônico – e o período para o envio das considerações são informados apenas no início da consulta pública. Constatei que os prazos de contribuição comumente são de, no mínimo, duas semanas e o máximo de quatro semanas.

FIGURA 6 – Divulgação da Minuta para a Consulta Pública

The screenshot shows a web browser window with the URL www2.ifam.edu.br/noticias/minuta-de-alteracao-do-padcit. The page header indicates the user is on the 'NOTÍCIAS' page. The main content area features the IFAM logo and the title 'Minuta de alteração do Regimento do PADCIT'. Below the title, it states that contributions can be sent to ppgi.dpi@ifam.edu.br until March 30. The article is attributed to Vanessa Sena and published on 08/03/2017. The text of the article explains that the resolution (43 - CONSUP/IFAM) is available for consultation and that interested parties can provide comments and suggestions until March 30. It also mentions that the commission responsible for the draft is reviewing it after the execution of two calls from the PADCIT program, as some questions regarding the execution of activities were not clear in the current resolution. The article concludes by stating that the draft aims to improve the resolution's redaction, determine competencies and attributions for each actor involved, and promote innovation in all areas of knowledge and value the inseparability of teaching, research, and extension.

Fonte: Portal institucional do IFAM na internet, 13/03/2017

No IFAM, o processo de consulta pública indica limitações quanto à participação e ao envolvimento da comunidade na produção da política. Os sistemas de consulta pública analisados por Sacheto (2008) apontam para outras possibilidades de interação com a comunidade, como por exemplo, sistema digital específico para o cadastramento de contribuições, divulgação da publicação, critérios para o tratamento e a análise das contribuições bem como criação de espaços para o envio de comentários sobre uma dada contribuição e divulgação do relatório de respostas. Nessa perspectiva, as contribuições da comunidade são sistematizadas pela Comissão ou grupo de trabalho e conhecidas apenas no documento consolidado e disponibilizado na área do “Colegiado”, no portal do IFAM. Portanto, nos documentos analisados ou mesmo nos canais de comunicação ou ainda no site institucional, não se consegue identificar o aproveitamento das contribuições dispostas e das inserções oriundas do processo de consulta pública no texto final consolidado.

Alves (2008) e Mattos (2004) propõem o envio de resposta fundamentada para as participações na consulta pública, com justificativas no documento final para as decisões tomadas, bem como recomendam que seja oportunizado a cada participante da consulta pública a contra-argumentação. Mattos (2004) sugere também a realização de audiências públicas junto às consultas públicas, favorecendo o debate sobre as decisões. No entanto, nas resoluções analisadas não encontrei vestígios sobre as manifestações encaminhadas e tampouco respostas fundamentadas sobre as contribuições apresentadas. De fato, não é possível visibilizar as formas de manifestação da participação política dos atores nesses mecanismos de cunho democrático.

Embora estes aspectos restritivos e limitadores da consulta pública enquanto mecanismo de participação política, verifico uma circularidade e permeabilidade da política na instituição demonstrando a visibilidade sobre algumas matérias-objetos em pauta no Consup. Pelo fluxo do processo nesse Conselho, é possível constatar que a consulta pública permite interpretações ou reinterpretções do texto político tanto por parte dos atores que se propõem a fazer a leitura de sua minuta quanto por parte da comissão ou grupo de trabalho ou conselheiros.

Esses múltiplos sentidos fazem parte de processos complexos e dinâmicos, uma vez que diferentes sujeitos tentam legitimar, durante o processo de

elaboração das políticas os sentidos considerados básicos para a vinculação de suas demandas naquele contexto histórico (ABREU, 2011, p.119)

Estes aspectos da produção e circulação da política no IFAM evidenciam a relação de saber-poder na produção da política. Os conselheiros, representação política da comunidade institucional e das entidades públicas e privadas, legitimam suas decisões, como “autoridade do conhecimento”. O conhecimento a que me refiro converge para o que Torres e Dias (2011) defendem, ou seja, o conhecimento ultrapassa o campo disciplinar, pois envolve o “conhecimento da política”, pois a apropriação do conhecimento especializado sobre determinados assuntos “tende a constituir uma liderança na arena de luta pela significação das políticas” (TORRES; DIAS, 2011, p.208)

Dessa maneira, os conselheiros ao difundirem conhecimentos e ideias subjacentes à produção da política acabam por legitimá-los no contexto institucional, produzindo regimes de verdade. Argumentando com Dias e López (2006) concluo que a produção da política no Consup é resultado de “tensões derivadas das posições diversas de sujeitos e grupos que lutam por suas posições nas definições políticas” (p.56). Ressalto que essa produção emerge de consensos contingentes e provisórios, marcados por um jogo político permeado por acordos, conflitos e interesses em torno das pautas colocadas em discussão. A produção da política é influenciada tanto pela heterogeneidade de composição do Consup como, principalmente, quanto às posições políticas e acadêmico-profissionais de cada conselheiro.

Ao abarcar dentre as suas competências (apêndice B)⁵⁹ as dimensões de gerenciamento, de administração, de auto-organização, de certificação e de serviço educacional, o Consup entrecruza as lógicas globais com as lógicas locais (BALL, 2001), em um processo de “bricolagem” no qual há “empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, [...], de adoção de tendências e modas” (p.102), recriadas e remodeladas no contexto local.

Assim, dentre as atribuições do Consup os enunciados “zelar, deliberar,

⁵⁹ Competências do Conselho Superior/IFAM sistematizadas conforme o artigo 10 do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

autorizar, aprovar e homologar” validam um discurso de gerenciamento em uma instância colegiada. Esta dimensão gerencial com foco no compartilhamento das responsabilidades é uma premissa da lógica global que ao ser localmente contextualizada ganha uma nova configuração. Dito de outra forma, embora os enunciados apresentem semelhantes na concepção, dada sua natureza global, ganham novos sentidos e significados na sua execução e materialidade no contexto do IFAM uma vez considerados os aspectos sociais e culturais. Essas configurações engendram “novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001, p.103).

3.2 Conselho Superior: relação de poder no processo de produção da política

O Consup tem natureza de caráter deliberativo. Esta natureza expressa o princípio da participação democrática assegurada pela Constituição de 1988 que impulsionou a organização de arranjos institucionais garantindo a participação de diferentes sujeitos no processo político.

A discussão sobre a questão deliberativa permite o diálogo com diferentes autores de diferentes correntes epistemológicas. Ao problematizar a questão deliberativa como natureza do Consup, como colegiado de uma instituição educacional responsável pela formação de professores, emerge a compreensão dos processos de interpretação e reinterpretação da política e suas articulações global/local, bem como a circulação dos discursos e os significados e sentidos em cada contexto.

Embora não seja a intenção deste capítulo discorrer sobre a teoria deliberativa, é importante compreendermos como esses princípios se consubstanciam e se inter-relacionam entre os princípios globais - oriundos de políticas internacionais -, preceitos nacionais – princípios constitucionais – e os preceitos locais – instituição educacional.

A participação dos sujeitos na produção de políticas é um princípio que subjaz nas orientações de organismos internacionais dentro dos princípios da liberdade individual do modelo liberal. Para Miguel (2014) a teoria deliberativa rompe com a visão liberal utilitarista, mas “falha ao não entender que as desigualdades na capacidade de influenciar a produção das preferências operam também nas esferas discursivas por ela louvadas” (p.126). O autor elenca alguns elementos limitadores

na teoria deliberativa: a privação material que reduz o horizonte de expectativas; o acesso menor à informação que limita a possibilidade de produção de alternativas; o controle dos veículos de difusão dos conteúdos expressivos que moldam valores e ambições (MIGUEL, 2014).

Friberg-Fernros e Schaffer (2010) apresentam um paradoxo na teoria democrática deliberativa. Segundo os autores, o paradoxo consiste em que, por um lado, a formação de opinião deliberativa visa alcançar um acordo mais ou menos consensual, enquanto, por outro lado, uma vez estabelecido, esse consenso, dificilmente impedirá as condições para um discurso público racional, ou seja, o consenso não elimina a necessidade de argumentar em apoio a uma posição política ou a uma decisão.

Estes autores sugerem que um acordo consensual pode dificultar o discurso racional por meio de três mecanismos sociais e cognitivos: (a) estagnação, (b) esquecimento e (c) conformismo (p.5). E explicam que “se os defensores das minorias ficarem cada vez mais silenciosos, aqueles que endossarem a opinião da maioria raramente enfrentarão situações nas quais eles serão forçados a lembrar e aguçar os seus próprios argumentos” (FRIBERG-FERNROS; SCHAFFER, 2010, p.5).

Mouffe (2000) defende que a teoria democrática precisa reconhecer a impossibilidade de alcançar um consenso racional plenamente inclusivo e propõe um modelo de democracia em termos de "pluralismo agonista" para superar o desafio que a política democrática enfrenta: “como criar formas democráticas de identificação que contribuam para mobilizar as paixões em direção a projetos democráticos” (MOUFFE, 2000).

No entanto, Mouffe (2000) ao problematizar o consenso racional de Rawls⁶⁰ – fundado na questão-chave da justiça - e de Habermas⁶¹ – na legitimidade –

⁶⁰ Mouffe (2000) utiliza as obras “A theory of justice” (1971) e “Political liberalism” (1993). Segundo Avritzer (2000), Rawls defende inicialmente uma concepção de deliberação fundada na concepção decisionística baseada na subestimação da diferença e da necessidade de se argumentar sobre ela (p.32) e na obra de 1993 Rawls postula a presença de concepções ética que dificilmente deixariam de influenciar, na posição original, o consenso em torno de uma teoria da justiça (p.35).

⁶¹ Mouffe (2000) refere-se às obras “Three normative models of democracy” (1996), “Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy” (1996), “Further reflections on the public sphere” (1991). Na visão de Avritzer (2000), a posição habermasiana implica uma ruptura radical com o deliberacionismo decisionístico de Rousseau (p.37) e representa uma tentativa sociológica de reincorporar a argumentação no mundo social (p.38).

exterioriza a relação entre poder e legitimidade no sentido de que: a) se algum poder foi capaz de se impor, é porque foi reconhecido como legítimo em alguns espaços; e b) se a legitimidade não se baseia em um fundamento apriorístico, é porque se baseia em alguma forma de poder bem-sucedido. “Esse vínculo entre legitimidade e poder e a ordem hegemônica que isso implica é precisamente o que o enfoque deliberativo exclui colocando a possibilidade de um tipo de argumentação racional onde o poder foi eliminado e onde a legitimidade se baseia na racionalidade pura” (MOUFFE, 2000, p.14).

Mouffe (2000) propõe reconhecer a dimensão do "político"⁶² e o entendimento da "política"⁶³ como a questão central para a política democrática e estabelece uma diferença entre o modelo da "democracia deliberativa" e o "pluralismo agonista". Enquanto no primeiro a tarefa da política democrática é alcançar um consenso racional impregnado por uma racionalidade, no segundo modelo há pretensão em “mobilizar essas paixões para projetos democráticos” (p.16).

Por isso, entendo que o ato deliberativo no Consup consiste em um “consenso conflituoso” pois o consenso é um dos “arranjos históricos e contingentes fruto de um tipo de formulação política que busca hegemonizar seus conteúdos socialmente” (MOUFFE apud MENDONÇA, 2010, p.102). Segundo Mendonça (2010), Mouffe questiona o projeto racionalista pois a autora entende que “qualquer tentativa de um arranjo racional não passa de mais uma tentativa de suturar o espaço social” (MENDONÇA, 2010, p.103), ou seja, qualquer projeto político assume a condição de uma representação precária e contingente, posto que a luta política é infinita.

Mouffe (2003 apud MENDONÇA, 2010) defende o “pluralismo democrático agonístico” no qual em uma organização política democrática, os conflitos e confrontos, indicam a vivacidade da democracia e não a sua fragilidade, ou seja, incorporar o antagonismo como dimensão ontológica do político fortalece o processo democrático. A natureza do político considera dois aspectos: o poder e o antagonismo. A ideia de poder pressupõe sempre relações desiguais que constituem

⁶² Por "o político", Mouffe (2003) refere-se à dimensão do antagonismo que é inerente às relações humanas, antagonismo que pode assumir muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais.

⁶³ A "política" segundo Mouffe (2003) indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições sempre potencialmente conflituosas porque são afetadas pela dimensão do "político".

o social. E a de antagonismo pressupõe a incapacidade da completude identitária, constantemente marcada pela luta por posições e recursos de poder e de reconhecimento. Para o “pluralismo agonístico”, o objetivo da política democrática não é a eliminação das paixões, mas assegurar a existência do conflito e a busca pela transformação dos inimigos em adversários dentro de regras estabelecidas pelo jogo democrático.

Uma democracia que funcione corretamente exige o vibrante enfrentamento das posições políticas democráticas. Se isso é omitido, existe o perigo de que esta confrontação democrática seja substituída por uma confrontação entre outras formas de identificação coletiva, como ocorre no caso da política de identidade. Uma excessiva ênfase no consenso, unida ao rechaço à confrontação, conduz à apatia e ao distanciamento com relação à participação política. Ainda pior, o resultado pode ser a cristalização das paixões coletivas em torno de questões que não podem ser resolvidas mediante um processo democrático e a explosão dos antagonismos pode deixar em pedaços os próprios fundamentos da civilidade (MOUFFE, 2003, p.117 apud MENDONÇA, 2010, p.107)

Mouffe (2003 apud MENDONÇA, 2010) desconstrói o modelo deliberativo baseado no consenso, no entanto, não exclui a possibilidade de um consenso em um determinado contexto. Este, no entanto, se constituiria em um resultado contingente de uma hegemonia provisória sobre uma determinada questão. Logo, a legitimidade pública é uma ilusão, pois toda a forma de poder pressupõe exclusões e a tentativa de uma sutura final do social impede que outras formas políticas tenham efeito. Para Mendonça (2010) o modelo teórico de Mouffe desconstrói os modelos deliberativos baseados no consenso, mas não desenvolve o modelo teórico fundado no pluralismo agonístico.

Norval (2007 apud MENDONÇA, 2010) resume as diferenças entre a perspectiva deliberativa e a pós-estruturalista em três áreas-chave: a) argumentação democrática – enquanto a perspectiva deliberativa busca o consenso racional, a tradição pós-estruturalista se preocupa com o potencial conflituoso e deslocatório da democracia; b) poder – as concepções deliberativas de democracia defendem um modelo de diálogo sem constrangimento, desprovido de poder e das ‘distorções’, enquanto os pós-estruturalistas argumentam que as relações de poder são intrínsecas; c) condições normativas – em contraste com o projeto harbermasiano, os pós-estruturalistas não pretendem especificar pré-condições normativas e fundações para o discurso democrático. É neste último ponto que se evidencia a

diferença fundante entre os dois enfoques.

Para isso Norval (2007 apud MENDONÇA, 2010) exemplifica com o tema da igualdade política o posicionamento de cada perspectiva. Na perspectiva deliberativa à igualdade é dada uma ênfase procedimental na qual só há igualdade política quando são oportunizadas condições idênticas aos participantes para participar, propor e influenciar os resultados da deliberação. Para os teóricos pós-estruturalistas os espaços de deliberação precisam ser instituídos por práticas além da argumentação verbal, buscando abarcar a diferença política, embora se reconheça que sempre haverá identidades de fora do mesmo. Mendonça (2010) afirma que o “modelo aversivo de Norval” possivelmente seja uma proposta pós-estruturalista para a democracia na medida em que trata a democracia:

[...] como um *ethos* e não um regime, um processo em constante formação, é que o papel da exemplaridade tem lugar de destaque. O exemplo, aliado a uma eterna aversão ao conformismo institucional, faz com que novas possibilidades para o debate democrático estejam sempre abertas. Desta forma, a identificação como uma identidade em busca de igualdade, a contestação e o deslocamento de estruturas existentes, a possibilidade de inclusão via novos espaços e soluções possam iluminar/mudar aspectos, tornando-se exemplos para outras experiências, aliados à ideia do perfeccionismo e da democracia por vir [...] (p.124).

Ao compreender a deliberação como processo conflituoso, contingente e precário e analisando o funcionamento do Consup, constato movimentos dinâmicos na definição do texto das resoluções. Primeiramente, as matérias da pauta de reunião desse Colegiado antes de serem submetidas à plenária são avaliadas, ajustadas e corrigidas pelas equipes constituídas nas instâncias administrativas e gerenciais da Pró-Reitoria a qual a matéria se vincula. Ou seja, a matéria da pauta circula em outros fóruns e setores administrativos sendo que muitas vezes os sentidos do texto político são ressignificados e alterados.

Em segundo, no corpo da resolução localizei alterações e ressalvas oriundas dos pareceres dos conselheiros. Ressalto que cada conselheiro utiliza argumentações fundamentadas em suas áreas de conhecimento e formação específica. Logo, estes pareceres resultam de compreensões subjetivadas sobre a matéria, sendo que, na maioria dos casos, os membros do colegiado acompanham e votam com o conselheiro-parecerista. Novamente, se afirma da fragilidade do

processo, pois nem todos os membros do Conselho detêm informações ou conhecimento que contribua com a discussão do texto político.

Por consequência, concordo com Mendonça (2002, p.64) ao afirmar da impossibilidade de determinar a priori o resultado de qualquer embate social bem como de definir que “força política poderá assumir papel de liderança” e também a “racionalidade que abarque posições muitas vezes inconciliáveis” devido à impossibilidade de fixar identidades e projetos em uma ação política.

Procurei, nessa discussão sobre o processo deliberativo, compreender o contexto em que se insere o Consup como mecanismo de deliberação e que os textos políticos, portanto, são representações da política e comumente não são “internamente coerentes ou claros” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.21) e resultam de “lutas e compromissos”. Ao reconhecer que “as políticas mudam e mudam seu significado nas arenas da política; as representações mudam, os intérpretes chaves mudam” (BALL, 1994, p.17) e que “as políticas são representadas diferentemente pelos diferentes atores e interesses” defendo a inclusão da análise das resoluções como artefato político no processo de gerenciamento e performatividade.

As resoluções resultam de processos políticos inseridos em uma arena política – Consup. Retomo que estes processos são permeados de conflitos, interesses, coalizões e alianças que circulam no ambiente institucional impondo ou definindo ou influenciando ou afetando ou disciplinando comportamentos e ações educativas e pedagógicas de diferentes maneiras, formas e procedimentos sem, no entanto, deixar de apresentar modos de reversibilidade do poder ora no seu exercício, ora nas suas práticas de resistência.

3.3 Resolução como artefato político de gerenciamento e performatividade das ações educativas e pedagógicas

O CONSUP materializa suas deliberações por meio do instrumento normativo materializado na resolução como um artefato político. Entendo, como Ball (2011), que o artefato se constitui como portador do discurso produzido nas arenas políticas e que disseminam regimes de verdade, isto é:

[...] tipos de discurso que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e

outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2010a, p.12).

Ressalto que a atuação do Conselho se caracteriza dentre outros dispositivos políticos pela decisão sobre os processos administrativos e didático-pedagógicos que afetam a atuação política dos sujeitos da instituição formadora – IFAM. Trago o Consup inserindo-o no campo das decisões e das deliberações que ganham legitimidade no contexto institucional. Acredito que o Consup participa da circulação de discursos em torno de práticas discursivas no contexto de influência, definição de textos e da prática bem como contribui na produção de uma pluralidade de sentidos ao definir o texto político da formação de professores que serão apresentadas na seção 3.4.

A resolução é objeto de um *exame gerencial* envolta em questões de verdade: *verdade de fato*, consubstanciada e amparada naquilo que se convencionou denominar por normalização institucional para regular e avaliar as ações coletivas. Uma *verdade de opinião* que ampara as resoluções, pois antes de serem levadas à público elas são submetidas inicialmente a um processo de relatoria no qual um dos membros do CONSUP analisa e emite uma opinião, posicionando-se perante a matéria e, em um segundo momento, expõe-na a um julgamento pelos conselheiros.

Entendo a Resolução como uma materialidade que se constitui como produto do processo de deliberação por um coletivo de sujeitos inseridos em relações de poder-saber. Procuo compreender as condições e as relações que tornaram possível a visibilidade dos discursos, verificando-os como “estilhaços precários de eternidade” (FOUCAULT, 2009). Compreendo que analisar estes documentos contribui para o entendimento da atuação dos sujeitos e suas articulações com o espaço social, interpretando e reinterpretando as políticas do contexto da influência. Assumo as Resoluções como uma materialidade permeada por “uma trama de relações” e como um discurso em que há “lugar da multiplicação dos discursos bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos” (FISCHER, 2012, p.81).

A resolução traz em si um jogo político no qual se fazem os lances, elaboram-se as regras, emergem as negociações, verifica-se o posicionamento dos sujeitos envolvidos e, como num movimento do caleidoscópio, é permeado pela imprevisibilidade, pelas diferenças, pelas articulações, pela provisoriedade. Considero também que envolto neste jogo político há tecnologias de políticas que

“produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (BALL, 2001, p.103) que por “deslizamentos interpretativos e processos de contestação” possibilitam uma “nova dinâmica à produção do discurso da política” (DIAS, 2009, p.88).

A Resolução, como texto político, possibilita entender a sua elaboração por diferentes alianças discursivas que transitam nas disputas do poder e saber produzindo verdades sobre a formação de professores no âmbito de uma instituição educacional. As resoluções também dão condições para visualizar os diferentes movimentos e direções que podem ser tangenciados a partir da publicação, da divulgação destes atos administrativos em um determinado contexto social.

O processo de seleção do *corpus* documental iniciou com o levantamento dos documentos existentes sobre a formação de professores no âmbito do IFAM. Nesse momento, localizei relatórios de gestão, resoluções, portarias, planos administrativos, dentre outros documentos. Na leitura inicial destes documentos emergiu a presença do Conselho Superior do IFAM na legitimação da produção da política. Nesta feitura, concentrei o foco nesta instância colegiada e em suas deliberações procurando, por meio do portal institucional ou por requerimento ao Gabinete da Reitoria, o acesso aos documentos que tratavam não especificamente da política de formação de professores, mas que procuravam estabelecer relações com outros domínios associados a ela, vinculando-a ou perpassando-a. O *corpus* documental se encontra melhor explicitado no quadro 5:

QUADRO 7 - Ementa das resoluções do Consup/IFAM

RESOLUÇÃO	EMENTA
Resolução nº 13 – CONSUP/IFAM de 30.08.2010	APROVAR os Projetos Pedagógicos dos Cursos Emergenciais de Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica em Ciências Biológicas do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.
Resolução nº 29 – CONSUP/IFAM de 04.11.2011	APROVAR os Procedimentos e Critérios normativos que regulamentam a distribuição da Carga-Horária Semanal do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
Resolução nº 35 – CONSUP/IFAM de 11.11.2011	CRIAR o Curso Superior em Licenciatura Intercultural para professores Indígenas do Alto Rio Negro e APROVAR o Projeto Pedagógico do referido Curso, a ser oferecido pelo IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira a partir do ano Letivo de 2012, integra-se a presente Resolução um volume contendo 109 páginas e demais anexos.
Resolução nº 39 – CONSUP/IFAM de 22.12.2011	Aprovar o Regimento da Pesquisa a ser desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), conforme consta no processo nº. 23042.001343/2011-61, que com esta baixa.

Resolução nº 28 – CONSUP/IFAM de 22.08.2012	Aprovar o Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que com esta baixa.
Resolução nº 42 – CONSUP/IFAM de 09.12.2013	APROVAR a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pelo IFAM/Campus Manaus Centro, conforme documentação que consta no processo nº 23443.002517/2013-52.
Resolução nº 15 – CONSUP/IFAM de 02.06.2014	APROVAR o Regimento do Programa de Incentivo a Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, de acordo com o parecer e voto do relator e decisão do colegiado, conforme documentação que consta nos autos do processo nº 23443.001203/2014-13, como parte integrante desta Resolução, que com esta baixa.
Resolução nº 16 – CONSUP/IFAM de 16.06.2014	Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - PDI ⁶⁴ para o quadriênio 2014-2018.
Resolução nº 49 – CONSUP/IFAM de 12.12.2014	Aprovar o Regulamento que disciplina as atribuições e o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante – NDE, dos Cursos de Graduação do IFAM, com a inclusão das ressalvas sugeridas pela conselheira Naila Emília Soares de Almeida Montoli, em seu parecer, que com esta baixa, conforme consta no processo nº 23443.003499/2014-15.
Resolução nº 50 – CONSUP/IFAM de 12.12.2014	Aprovar as Normas e Procedimentos para a Mobilidade Acadêmica, Nacional e Internacional de Estudantes dos Cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), de acordo com o parecer da conselheira Eliseanne Lima da Silva, que com esta baixa, conforme consta no processo nº 23443.002073/2014-36.
Resolução nº 15 – CONSUP/IFAM de 23.12.2015	APROVAR o Projeto Pedagógico do Curso Superior em Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro, oferecido pelo IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira, conforme consta nos autos do processo nº 23443.008025/2015-32, com carga horária total de 2.720h, com o Projeto Pedagógico do referido Curso, anexo com 140 páginas.
Resolução nº 21 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	APROVAR como Aporte Documental e Norteador para Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação oferecidos pelo IFAM, os formulários/modelos integrantes desta resolução e anexados nos autos do processo nº 23443.000410/2015-31, devendo constar no Projeto Pedagógico do Curso, parecer dos trabalhos efetivados pelo órgão e/ou comissão responsável pela elaboração do referido Projeto, bem como Parecer Pedagógico do Profissional Pedagogo do macrossistema da Diretoria de Ensino de Graduação.
Resolução nº 22 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	APROVAR as Normas que Regulamentam a Composição e o Funcionamento dos Colegiados dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM que com esta baixa, conforme consta no processo nº 23443.000574/2015-69.
Resolução nº 28 – CONSUP/IFAM de 19.05.2015	APROVAR o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Química/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecido pelo IFAM/Campus Manaus Centro, aprovado pelo colegiado, processo nº 23443.001813/2015-06.
Resolução nº 29 – CONSUP/IFAM de 19.05.2015	APROVAR o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Física/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecido pelo IFAM/Campus Manaus Centro, aprovado pelo colegiado, processo nº 23443.001820/2015-08.
Resolução nº 30 – CONSUP/IFAM de 19.05.2015	APROVAR o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Química/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecido pelo IFAM/Campus Manaus Centro, aprovado pelo colegiado, processo nº 23443.001819/2015-75.
Resolução nº 94	APROVAR as alterações e inclusões no Regulamento da Organização Didático-

⁶⁴ Nos apêndices G, H e I encontram-se uma sistematização das políticas de ensino, de pesquisa e de extensão do IFAM.

– CONSUP/IFAM de 23.12.2015	Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, conforme previsto no art. 220 da Resolução nº 28-CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, conforme consta nos autos do processo nº 23443.005790/2015-09, que com esta baixa.
Resolução nº 95 – CONSUP/IFAM de 30.12.2015	APROVAR as Normas que Regulamentam o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, em atendimento aos art. 168, 169, 170, 171 e 172, da Resolução nº 94 – CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, que com esta baixa, conforme consta no processo nº 23443.008657/2015-04.

Fonte: Organizado pela autora, dezembro/2016.

Além destas resoluções também foi necessária a apropriação do PDI referente ao período de 2009-2013 por compreender que este documento materializou a “nova” institucionalidade do IFAM definida por uma reestruturação administrativa e pedagógica, com a agregação das unidades de educação profissional da Rede Federal no Amazonas, gestando a política de educação profissional definida pela SETEC.

Ao imergir neste *corpus* procurei problematizar a política de formação de professores no IFAM, procurando os enunciados que se constituíram ou se constituem como regimes de verdade. Para isso, primeiramente fiz uma leitura exploratória das resoluções listadas no quadro 5. Nessa leitura, consegui identificar as repetições e ênfases em determinados termos utilizados nesses documentos e por meio do que denomino “teia de conceitos” aglutinei palavras e frases com sentidos de aproximação. Nesse processo, emergiram quatro eixos discursivos que aglutinam os sentidos incorporados na política de formação de professores no IFAM: (a) Inclusão social; (b) Cultura empreendedora; (c) Pesquisa e (d) Inovação.

Esses eixos discursivos incorporam os enunciados sobre a política de formação de professores no IFAM, capilarmente distribuída pelos diferentes documentos institucionais difundidos pela instituição. Portanto, na definição desses enunciados presentes nas resoluções, não excluo a presença desses enunciados e suas funções em outras materialidades como o portal institucional, os e-mails institucionais, os *newsletter*, normas técnicas, relatórios e outros documentos institucionais.

Não é pretensão esgotar a discussão, até por conta de vários fatores intervenientes na feitura da tese, mas procuro trazer as relações e as tramas envoltas na política de formação de professores no IFAM. Por isso, a seleção do *corpus* documental – materializado nas resoluções - não se restringiu apenas ou diretamente à formação de professores, mas incorporou os domínios associados aos

enunciados sobre a política de formação de professores em uma instituição com trajetória institucional voltada para a educação profissional, que faz desta instituição um *locus* de formação docente envolvido em uma profusão de discursos.

3.4 Tramas discursivas sobre a política de formação docente de professores

Trama se constitui de conjunto de fios que se enredam, entrelaçam, enlaçam, emaranham e encadeiam em um processo complexo. A trama que vai sendo tecida, portanto, é um processo contingente suscetível a diferentes variáveis. As tramas discursivas se constituem de diferentes pontos e nós que se dispersam e se remodelam incorporando outras possibilidades de materialidade, de sentidos e significados, forjados em relações de saber-poder. As tramas discursivas envolvem diferentes atores políticos que negociam e disputam sentidos na produção da política. A trama é um complexo jogo político no qual há negociação e acordos que vão sendo forjados no processo de construção da política, por isso não há uma determinação do global sobre o local (BALL, 2001) nem imposição dos aspectos econômicos sobre os aspectos culturais ou sociais.

Ao problematizar as tramas discursivas engendradas nas resoluções procuro fazer emergir os discursos circulantes na política de formação de professores e sua particularidade no contexto em que está inserida. Considero como Braun, Maguire e Ball (2010) que as políticas individuais e os formuladores de políticas comumente desconsideram a “complexidade dos ambientes de atuação de políticas e a necessidade de as escolas responderem simultaneamente às várias políticas (e outras) demandas e expectativas” (2010, p.548). Ao visibilizar as tramas discursivas⁶⁵ pretendo compreender o processo no qual os cursos de licenciatura estão imersos e a produção da prática discursiva.

A perspectiva teórico-metodológica que assumo nesta tese opera com a concepção de que o contexto da prática são espaços de interpretação e significação e, portanto, produtores de sentidos (LOPES, 2006a), superando a visão de mera implementação das políticas. Também entendo com Torres e Dias (2011) que a prática se consubstancia na “atuação dos sujeitos quando influenciam e elaboram as

⁶⁵ No apêndice I apresento as tramas discursivas localizadas nas resoluções do Consup/IFAM.

políticas” (p.36-37).

O movimento de análise dos discursos da política de formação de professores permite o entendimento de como as tramas discursivas vão sendo tecidas socialmente bem como permitem visibilizar as direções oblíquas e difusas oriundas das interpretações e reinterpretações do texto político, marcados pela defesa de demandas políticas e epistêmicas dos atores envolvidos na produção dessas políticas. No entanto, ao defender a não verticalidade nas políticas ou um centro irradiador de poder, não excluo o Estado e/ou governo na produção das políticas, mas entendo que há atores políticos que participam desse jogo político na produção e legitimação de sentidos da política.

Considerando as tecnologias políticas⁶⁶ - gerencialismo, performatividade e mercado – explícito, neste capítulo, como essas tecnologias políticas se definem no texto político da formação de professores para o IFAM. Trata-se de um exercício de trazer à tona as singularidades e particularidades nas resoluções homologadas pelo Consup, apresentando as rupturas e coalizões de sentidos, bem como as interpretações e reinterpretações de significados no contexto local. Outras possibilidades de análise poderiam e poderão ser exploradas, mas aqui destacarei a política que particulariza e singulariza o IFAM e sua articulação e entrelaçamento com a política de formação de professores.

Cabe salientar que desenvolvo o estudo em uma instituição tradicionalmente voltada para a educação profissional e, como Gomes (2013), Flach (2014), Verdum (2015), Lima (2012; 2016a) e Lima (2016b) demonstraram, os Institutos Federais se constituem em um *locus* de formação de professores diferenciado em relação, principalmente, às universidades. Os Institutos Federais têm algumas singularidades como, por exemplo, a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino e, portanto, com uma oferta pluricurricular e o vínculo com o MEC se dá por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que ratifica sua condição de instituição voltada para o ensino técnico e tecnológico bem como outra dotação orçamentária.

⁶⁶ No capítulo 1 da tese apresento uma discussão sobre as tecnologias políticas – mercado, gerencialismo e performatividade – exploradas por Ball (2002).

A. Inclusão social

Na sociedade contemporânea há discursos em defesa da educação e da escola como fator de desenvolvimento e “bem-estar” social. No entanto, como observam Matheus e Lopes (2014), o inverso não é evidenciado nos discursos governamentais, pois “não se defende que o atendimento às demandas sociais impulsiona o atendimento às demandas educacionais” (p.346), ou seja, à educação se atribui a função de “garantir a inclusão, de países e de pessoas, na nova ordem, inclusão que se efetivaria pelo acesso ao conhecimento” (PEREIRA, 2013, p. 485). Este sentido como afirma a autora está presente na “tradição do pensamento educacional”, nos “discursos de agências de fomentos multilaterais” e nos “movimentos de professores” que influenciam as políticas educacionais.

Pereira (2013), ao analisar os sentidos atribuídos à docência e ao ensino articulados nas propostas de formação docente no Brasil nas últimas décadas, demonstra que a lógica discursiva do pensamento tradicional e das agências de fomento multilateral enfatiza a educação como instrumento de equalização das desigualdades sociais, sustentando um discurso referenciado na concepção de educação redentora. Nos discursos, a educação assume “a condição fundamental de emancipação humana e soberania das nações e como instrumento capaz de sanar as desigualdades sociais” (PEREIRA, 2013, p. 486). No mesmo sentido, o discurso apresentado como inovador relaciona a educação ao desenvolvimento humano e à emancipação humana.

Embora os sentidos circulantes em torno de uma mesma lógica atribuam à escola e ao professor a responsabilidade pela “formação de identidades transformadoras da realidade social” (PEREIRA, 2013, p.487), constato que os discursos gerencialistas e do movimento de educadores atribuem diferentes sentidos à formação docente, os quais deslizam entre a educação como valor de uso e troca associado à empregabilidade e à utilidade bem como à emancipação e à transformação social.

No IFAM, há evidências desse discurso de “inclusão social” quando se propõe um ensino que atenda os “aspectos locais e regionais” (IFAM, 2009a), ofertando “educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando a manutenção da excelência acadêmica” (IFAM, 2014d), a “qualidade de pessoa humana” (IFAM, 2014d), a “qualidade da ação educativa” (IFAM, 2014d), a

“qualidade das pesquisas e seu papel no desenvolvimento institucional e social da comunidade” (IFAM, 2014d), além de “colaborar na transformação da sociedade, por intermédio de formas diretas de atuação” (IFAM, 2011d).

Há, portanto, a difusão de discursos pautados no projeto de educação que contribuem com a comunidade local, não apenas direcionado para a dimensão profissional, mas também para as dimensões sociais e culturais. De certa forma, os discursos operam na inculcação de uma cultura de responsabilização pelos processos educativos direcionados às demandas do mercado perseguindo uma “homogeneização cultural essencial para o fortalecimento das forças econômicas e sociais em favor de um capitalismo global” (PEREIRA, 2013, p.488).

O IFAM se apropria do discurso de defesa da educação como fator de desenvolvimento humano ao instituir a política de formação docente aos “moldes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica” (PARFOR)⁶⁷ e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)⁶⁸ (IFAM, 2014d) além de fazer parte do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, o que fortalece, por sua vez, o discurso que relaciona a formação dos professores à educação numa perspectiva de inclusão social.

O primeiro e o terceiro programa destinam-se a profissionais que atuam na docência sem a formação docente em nível superior, seja como formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica; o segundo, uma ação vinculada a grupos sociais – indígenas, neste caso - cujas demandas por processos educativos específicos ainda se mantinham restritos e limitados.

- O PARFOR iniciou no IFAM em 2011 com os programas emergenciais de segunda licenciatura no formato presencial. Os discursos dos programas emergenciais enfatizam a qualificação dos professores para a educação básica numa lógica da “urgência em formar professores” (BOLSON, 2016,

⁶⁷ O PARFOR foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009, resultado de uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), nos termos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu, por sua vez, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de “atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica” (BRASIL, 2011, p.2).

⁶⁸ O processo de criação do PROLIND envolveu a ação de diversos atores durante o início da década de 2000. O PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das instituições de ensino superior interessadas.

p.70), corroborando com as metas definidas pelos organismos internacionais que destacam o professor como sujeito no processo da “melhoria da qualidade da educação”. Os cursos de licenciatura do PARFOR no IFAM objetivam atender a “demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica” (IFAM, 2010). Estudo de Montes e Siebra (2016) reforça o sentido da “carência de professor” principalmente nos municípios longínquos à capital do Amazonas bem como acena outros sentidos atribuídos pelos professores participantes dos programas de formação de professores pelo PARFOR no IFAM. Esses sentidos se inter-relacionam, pois nos municípios do Amazonas prepondera a oferta de Curso de Licenciatura em Pedagogia em detrimento de outros cursos de licenciatura, principalmente da área de ciências da natureza e matemática. Os professores participantes dos programas emergenciais de segunda licenciatura declararam procurar nesses cursos a “melhoria de sua prática pedagógica” nas disciplinas que assumem nas escolas embora sem a formação específica para a área em que atuam nas escolas. O anseio manifestado por uma segunda licenciatura aponta a busca de exercer a docência fundamentada na apropriação de conhecimentos específicos de sua área de atuação/formação.

- O PROLIND teve a adesão do IFAM com a proposta do curso de Licenciatura Intercultural Indígena que funciona no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. A proposta é a formação de professores indígenas nas ciências básicas com habilitação étnico-linguística. Predomina o discurso de um projeto de formação de professores focado na “conciliação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento ocidental” (IFAM, 2015, p.14). Há difusão de que os professores com formação em nível superior são “conhecedores e divulgadores dos direitos fundamentais dos povos indígenas” e que poderão atuar de “forma crítica na causa indígena” (p.14). Apesar do Prolind não ser objeto da tese, é relevante frisar que no IFAM esse programa apresenta como objetivo do curso a formação de “professores-pesquisadores”. Esta trama discursiva se enlaça ao discurso da “pesquisa como princípio formativo” difundido nos textos políticos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DIAS, 2009).
- O Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) enfatiza o “acesso das

camadas menos abastadas da população, à insuficiência de formação superior gratuita e à necessidade de formação e valorização dos profissionais da educação que atuam na educação básica”. Neste sentido, ela reforça o discurso das políticas de ação afirmativa, deixando subjacente um sentido de que por meio de programas e projetos educacionais haja uma diminuição das desigualdades econômicas, sociais e educacionais. No IFAM, a UAB oferta cursos de formação pedagógica (áreas de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática), licenciatura (Física) e cursos de pós-graduação *lato sensu* cuja oferta visa, prioritariamente, à formação de professores em exercício nas escolas da rede pública.

Estes programas – PARFOR, PROLIND e UAB – são tidos como modelos para se alcançar a eficiência de ensino e, assim, o cumprimento de meta do Termo de Acordo de Metas e Compromissos (Apêndice C) firmado com a SETEC em 2010 no qual se define como meta 1 que o índice de eficiência⁶⁹ deveria alcançar a meta mínima de 90% no ano de 2016. Ao mesmo tempo contempla a meta 5 que visa destinar 20% de vagas para os cursos de licenciatura e de formação de professores e a meta 12 que reitera a adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas. A UAB, além de atender as metas 1, 5 e 12, desenvolve a meta 9 que visa à implantação da modalidade educação a distância como atividade regular no IFAM.

A ampliação da oferta de cursos de formação de professores no IFAM se constitui uma exigência para a Rede Federal, consolidada no Termo de Acordo de Metas e Compromissos (2010) que condiciona a dotação orçamentária ao atendimento dos índices e indicadores. No entanto, a eficiência dos cursos de licenciatura no IFAM se vê comprometida pelo elevado índice de abandono identificado no estudo de Santos (2016), Silva (2016) e Montes e Siebra (2016).

Sob a lógica da inclusão social, da égide da “demanda de *todos* e para *todos*” vinculadas às lutas de movimentos sociais e da tríade “acesso-permanência-sucesso” são engendrados “acordo e mobilização coletiva” (MATHEUS; LOPES, 2014). Nessa linha, o Acordo com a SETEC (BRASIL, 2010) estabelece como uma

⁶⁹ O índice de eficiência da Instituição é calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas. (IFAM, 2010).

das atribuições do IFAM “desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo à inclusão de grupos em desvantagem social” (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a Política de Assistência Estudantil do IFAM objetiva a criação de “mecanismos que garantam o desenvolvimento educacional” de estudantes matriculados em “vulnerabilidade social” (IFAM, 2011c). Assim, são desenvolvidos o Programa Socioassistencial⁷⁰, os Programas Integrais⁷¹ e o Programa Bolsa Permanência⁷². Estes programas visam, dentre outros objetivos, a inclusão social de grupos em vulnerabilidade social, com intuito de assegurar a permanência, continuidade e redução de evasão nos cursos.

No âmbito da Rede Federal a *inclusão social* se associa à “empregabilidade dos egressos, continuidade de estudos e adequação da formação profissional” (PACHECO, [entre 2005 e 2012]) e para isso no IFAM há indicação da “construção de itinerários formativos” (IFAM, 2014d) e o envolvimento da extensão com o estabelecimento de “mecanismos que viabilizem a relação interinstitucional” (IFAM, 2012a) e articulações (inter) institucionais de fomento à mobilidade acadêmica.

A mobilidade acadêmica indica uma perspectiva de incentivar os estudantes a participarem de processos formativos em outras instituições de ensino nacional ou internacional visando, dentre outros objetivos, “proporcionar o enriquecimento da formação acadêmico-profissional e humana e fortalecimento da capacidade inovadora do IFAM” (IFAM, 2014f). No portal institucional do IFAM há registros da participação de estudantes do curso de licenciatura no Programa Ciência Sem

⁷⁰ Programa destinado aos discentes com renda per capita mensal de até um salário mínimo e meio, prioritariamente, aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que estejam matriculados e com frequência regular nos cursos ofertados em todos os níveis e modalidade de ensino pelo IFAM. Consiste nos seguintes benefícios: alimentação, transporte, moradia, alojamento, creche e material didático-pedagógico e escolar.

⁷¹ Conjunto de projeto contendo ações prioritárias voltadas para o suprimento das necessidades sociais dos discentes. Consiste nos programas: Atenção à saúde; Apoio psicológico; Apoio Pedagógico; Apoio a cultura e esporte; Inclusão digital; Apoio aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; Apoio acadêmico a monitoria; Nivelamento; Apoio e participação em eventos.

⁷² Programa de ação do Governo Federal que concede auxílio financeiro (bolsa) a discentes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Fronteira. A notícia publicada e os depoimentos das estudantes participantes⁷³ ratificam aquilo que Ball (2014, p.34) identifica como rede política que incorre na influência sobre a produção da política. Esta rede coloca no jogo político, novas “fontes de autoridade”, “novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas”.

A mobilidade acadêmica insere professores e estudantes no “fluxo global de ideias de políticas” por meio de “novos agenciamentos de políticas” difundindo e legitimando discursos sobre a educação. Ball (2014, p.35) sugere que as políticas movem-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e seja adaptadas por elas, envolvendo participantes diversos incluindo

[...] uma gama diversificada de participantes que existem em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais, em locais tradicionais e em círculos de elaboração de políticas e além.

Esses atores políticos têm interesses, compromisso, finalidades e influências e são unidos por “subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela” (BALL, 2014, p.36).

⁷³ Vide depoimento de experiência das estudantes no Programa Ciência sem Fronteira <https://www.youtube.com/watch?v=gaDDIMgwRus>.

FIGURA 7 – Estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas no Programa Ciência sem Fronteiras

← → ↻ www.ifam.edu.br/legado/index.php?option=com_content&view=article&id=1078:alunas-sao-selecionadas-para-participar-do-programa-ciencia-sem-fronteiras&catid=3:noticias-reitoria&Item ☆

Alunas farão intercâmbio na Alemanha e EUA

17/02/2012 - Três alunas do Ifam irão estudar na Alemanha e Estados Unidos, por meio do programa Ciência sem Fronteiras, do Governo Federal, que busca promover a consolidação e internacionalização da ciência e tecnologia brasileira. O programa é uma parceria entre os ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Educação (MEC) e suas respectivas instituições de fomento e secretarias de ensino superior e de ensino tecnológico do MEC. [Leia mais.](#)



Com a viagem marcada para o próximo dia 26 de fevereiro, a estudantes de Ciência Biológica, do Campus Manaus Centro, Anne Caroline Simões Cavalcanti estudará na Universidade de Tübingen, na Alemanha, durante um ano. "Será uma experiência muito boa porque sempre tive vontade de fazer uma especialização em outro país, mas ainda não sabia onde. Com o Ciência sem Fronteiras, receberei capacitação na área em que irei atuar quando concluir o curso de graduação", disse Anne.

Falando os idiomas inglês e francês fluentemente, Bárbara Castro Lapa estudará com Anne Caroline na mesma universidade e terão apenas estágios em laboratórios diferentes. As duas são colegas no Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Biológicas (PET-Bio) do Ifam. "O que mais chamou minha atenção foi que iremos adquirir conhecimento e voltaremos como multiplicadoras de tudo que aprendermos durante um ano", destacou Bárbara.

Finalista do curso de tecnologia em Mecatrônica Industrial, no Campus Manaus Distrito Industrial, Hayanne Soares Pinheiro passará seis meses na escola de engenharia da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Após a capacitação, assim como as alunas do Campus Manaus Centro, Hayanne voltará para o Brasil para cursar mestrado e, em breve, começar um curso de doutorado novamente por meio do Ciência sem Fronteiras. "O programa oferece doutorado nas modalidades sanduíche e plena, com certeza nossos currículos terão um diferencial na hora de tentarmos uma vaga", explicou a estudante que viaja na primeira semana de março.

As alunas serão as primeiras a participar do programa no Ifam. A ideia é que mais estudantes tenham interesse em receber capacitação em outros países por meio do Ciência sem Fronteiras. De acordo com a coordenadora de pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, professora Libertalamar Bilhalva, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são as instituições mais mobilizadas para promover o intercâmbio porque o programa envolve principalmente as áreas tecnológicas, especialidade dos institutos.

Pré-requisitos – Para participar da seleção, os estudantes devem estar matriculados em curso superior de tecnologia nas áreas e temas prioritários; cursado no mínimo um semestre e estar, no máximo, no penúltimo semestre do curso, no momento do início previsto da viagem de estudos; apresentar proficiência no idioma do país de destino; e possuir bom desempenho acadêmico.

Terão prioridade os candidatos que foram agraciados com prêmios em olimpíadas científicas no país ou exterior; participam de qualquer programa de iniciação científica com ou sem bolsa, e foram classificados com nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de no mínimo 600 pontos.

Por Vanessa Sena

Última atualização: 23 de fevereiro de 2012.

Fonte: Portal do IFAM, acesso em 27.03.2017

O discurso indica a adequação da formação aos termos condicionais da empregabilidade no mercado de trabalho. Isso se ratifica nos projetos institucionais das ações de extensão no IFAM que denotam o aumento de projetos de perspectivas empresariais, dentre eles cabe aqui destacar o Hotel Tecnológico⁷⁴, cujo edital de 2014 contou com a participação de um grupo de estudantes do curso de licenciatura em Matemática⁷⁵.

A inserção de estudantes de licenciatura em programas e projetos de extensão do cunho do Hotel Tecnológico potencializa as intencionalidades da Rede Federal focalizadas no discurso da cultura empreendedora, gerando um itinerário formativo docente em que prepondera a "produção de um professor que seja flexível e inovador, que se autogoverne no gerenciamento da sua formação, que seja, portanto, um investidor no seu próprio capital formativo" (YAMASHIRO, 2014, p.143-144).

⁷⁴ O Hotel Tecnológico (HT) é uma modalidade de pré-incubação de empresas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de projetos de alunos, egressos, servidores e pesquisadores empreendedores da comunidade acadêmica, apoiando-os em seus primeiros passos e tendo como prioridades: formação empresarial; estimular a postura empreendedora; incentivar a criação de empresas com produtos/serviços empreendedores e aproximar o meio acadêmico do mercado. (IFAM, 2014)

⁷⁵ Resultado Final do Processo Seletivo referente ao edital 01/2014 – Hotel Tecnológico (APÊNDICE K) – Destaque ao Projeto "Reforço em Matemática utilizando software" elaborado por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática do CMC/IFAM.

A inclusão se constitui como um significado que incorpora não somente os programas voltados para as políticas de inclusão escolar, mas também foca nas políticas afirmativas como sistema de cotas nos processos seletivos de acesso aos cursos de ensino médio e graduação. Incorpora também os conceitos de eficiência e eficácia do ensino alicerçados no fluxo escolar acesso-permanência-sucesso por meio de metas fixadas para o ensino condicionando os resultados à dotação orçamentária. O discurso de inclusão social, portanto, incorpora o sentido de controle do conhecimento escolar por meio de mecanismos de mensuração.

B. Cultura empreendedora

A cultura empreendedora indica um processo formativo no qual os estudantes desenvolvam uma cultura de criação e de desenvolvimento de produtos e serviços à sociedade que deverão ser comercializadas ou consumidas por meio da inserção da ação do IFAM no território de sua abrangência. Há uma incorporação do discurso de formação profissional ao discurso empresarial. No caso específico, o discurso enfatiza a difusão da ideia do empreendedorismo que investe nas potencialidades individuais para a geração e criação de necessidades de consumo, fortalecendo uma sociedade consumista.

Na política de formação docente no IFAM, diferentes sentidos são incorporados à *cultura empreendedora* que se entrelaça a algumas características definidas e localizadas nos documentos como, por exemplo, autorrealização, criatividade, cooperação, liderança e suporte social que se destinam à criação de produtos ou serviços educacionais a serem desenvolvidos/realizados pelos licenciandos por meio de sua inserção nos espaços educacionais.

Estudos de Oliveira Neta e Salazar (2014) verificam que as monografias do curso de Licenciatura em Química enfatizam a criação e aplicação de “técnicas para ensinar os conteúdos de química”. Isto corrobora com a investigação de Nogueira e Salazar (2014) que concluíram que as monografias do curso de licenciatura em Ciências Biológicas ressaltam a descrição dos resultados de aplicação de técnicas de ensino, comumente elaboradas pelos próprios estudantes de licenciatura. Nogueira e Salazar (2014, p.26) verificam que as monografias apresentam “distanciamento das discussões sobre os contextos sociais e políticos das realidades escolares amazonenses”, ou seja, prevalece nas monografias, dos estudantes das

licenciaturas, a discussão das técnicas de ensino em detrimento a outras análises que visibilizem a complexidade do contexto escolar.

A cultura empreendedora também se articula ao conceito de verticalização. Identifico a verticalização como a proposição de ser “suporte e interação com os arranjos produtivos sociais e culturais locais” (BRASIL, 2010) desencadeando a articulação entre saberes por meio da “transferência de tecnologias, articulação do saber acadêmico com a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região” por meio de parcerias focadas no “desenvolvimento das práticas profissionais e indução de arranjos produtivos sociais e culturais” (IFAM, 2009a; 2014). Nesse sentido, reforça-se a visão institucional sobre seu papel na questão da equidade e na acessibilidade às tecnologias como motor do desenvolvimento econômico e social da região.

A verticalização também se relaciona ao ensino articulado à pesquisa e à extensão como princípio norteador no PDI do IFAM, legitimando, portanto, a proposta governamental. A verticalização possibilita a estudantes e professores dos cursos de formação de professores atuarem em um mesmo espaço, estrutura e ambiente físico, ou seja, o professor que atua no curso de licenciatura também pode estar na educação básica e em outros cursos de graduação e, ao mesmo tempo, possibilitar ao estudante do curso de licenciatura vivenciar estas atividades de ensino. A verticalização do ensino produziria o cenário de um “laboratório de formação docente”.

Isso viabilizaria duas relações: relação ensino e pesquisa, vislumbrada pelas investigações nas áreas de educação e do conhecimento específico dos cursos de licenciatura; e, relação ensino e extensão, decorrente das atividades inerentes dos cursos de licenciatura, principalmente, as atividades complementares, indicando a circulação e a inter-relação entre os estudantes do ensino médio e suas diferentes modalidades (integrada, subsequente e concomitante). Assim, as dimensões físicas e pedagógicas do IFAM aufeririam uma configuração de “laboratório de educação”.

Ao tratar da verticalização nos IFs é importante salientar que embora haja uma intencionalidade por parte do formulador de políticas em definir uma ação política, o texto esbarra numa situação concreta. Como por exemplo, na definição dos “procedimentos e critérios para a distribuição da carga horária dos docentes” (IFAM, 2011a) no âmbito do IFAM, há uma definição de carga horária mínima e máxima na sala de aula por regime de trabalho. São consideradas atividades inerentes ao cargo

do professor: ensino, pesquisa, extensão e gestão da educação. No entanto, as atividades de pesquisa e extensão “não poderão, em hipótese alguma, comprometer o trabalho em sala de aula do docente” (IFAM, 2011a) bem como a participação do professor do IFAM fica condicionada à apresentação de “produção acadêmico-científica compatível com o projeto aprovado” (IFAM, 2011a).

O quadro 8 apresenta a carga horária semanal para cada atividade de pesquisa e extensão assumida pelo professor no IFAM:

QUADRO 8 – Carga horária de trabalho semanal por atividade de pesquisa e/ou extensão

ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL (máximo)
Coordenação de programas institucionais oficiais (máximo um programa)	10horas
Coordenação de projeto de pesquisa e/ou extensão (máximo um projeto)	8horas
Participação em projeto de pesquisa e/ou extensão (máximo um projeto)	4 horas
Orientação de alunos em projetos de pesquisa, extensão ou projetos relacionados à formação escolar do aluno (máximo cinco alunos)	2 horas/aluno
Supervisão de estágio curricular obrigatório (máximo oito alunos)	0,5 horas/aluno

Fonte: IFAM, 2011a

O discurso da verticalização do ensino nas resoluções incorpora o itinerário do estudante em diferentes níveis e modalidades de ensino na instituição. Embora, ainda com poucos casos de estudantes, é possível afirmar que o itinerário formativo poderia ter início no curso de ensino médio integrado, subsequente ou concomitante e podendo ser dada a continuidade nos cursos de graduação (cursos tecnológicos, bacharelados e licenciaturas).

Estudos de Verdum (2015) e Flach (2014) destacam aspectos contraditórios sobre a verticalização do ensino nos Institutos Federais. Se a verticalização do ensino aponta a possibilidade de professores e estudantes das licenciaturas constituírem uma trajetória profissional e acadêmica na educação básica e na educação superior, há também resistência por parte dos professores que trabalham no ensino médio em receber alunos na condição de estagiários. Igualmente, se constata que alguns docentes atuam em apenas um nível ou modalidade de ensino, inviabilizando a verticalização do ensino como elemento diferenciador na Rede Federal.

Não obstante a verticalização como itinerário formativo do estudante se constitua como diferencial dos Institutos Federais em relação a outras instituições, este “não possui sua realização de forma clara” bem como “não há indícios se esse percurso discente realmente ocorre” (LIMA, 2016b, p.9), sendo que tal fato também

é constatado no IFAM por meio dos diferentes documentos institucionais analisados. Há uma certa invisibilidade do itinerário formativo do estudante no IFAM numa perspectiva de verticalização do ensino.

C. Pesquisa

A pesquisa como princípio formativo perpassa as diretrizes das políticas de formação de professores com foco na atuação e prática profissional como analisa Dias (2009), diferenciando-se da pesquisa acadêmica, convergindo para as “questões que emergem da prática profissional docente, assumindo essa pesquisa um caráter aplicado” (p.186). A pesquisa incorporada nos documentos analisados se entrelaça ao empreendedorismo e à inovação, ou seja, “tem como finalidade a produção, o aprofundamento, a ampliação e a aplicação do conhecimento [...] vinculada à produção científica ou tecnológica e à inovação” (IFAM, 2012).

O *corpus* realça o desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada, sendo dada imprescindibilidade à “geração de produção intelectual” (IFAM, 2011d). Nessa perspectiva, há previsão da oferta de atividades formativas que fomentam e impulsionam o registro da produção intelectual.

FIGURA 8 – Notícia sobre curso de redação de pedido de patentes destinado aos servidores do IFAM

The image shows a screenshot of a news article on the IFAM website. The URL is www2.ifam.edu.br/noticias/servidores-do-ifam-recebem-capacitacao-em-redacao-de-pedido-de-patentes. The article is titled "Servidores do IFAM recebem capacitação em redação de pedido de patentes" and is categorized under "CAPACITAÇÃO". The text describes a course on patent drafting for IFAM staff, led by Professor Dr. Armando Mendes Oliveira from INPI. The course is divided into modules and includes 20 hours of lectures and activities, resulting in a patent drafting proposal. The article includes social media sharing buttons for Twitter and Facebook, and a photo of the course in progress.

www2.ifam.edu.br/noticias/servidores-do-ifam-recebem-capacitacao-em-redacao-de-pedido-de-patentes

VOCE ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > NOTÍCIAS > SERVIDORES DO IFAM RECEBEM CAPACITAÇÃO EM REDAÇÃO DE PEDIDO DE PATENTES

INSTITUTO FEDERAL AMAZONAS

NOTÍCIAS

Servidores do IFAM recebem capacitação em redação de pedido de patentes

CAPACITAÇÃO

Trabalhar com inovação tecnológica demanda compreensão na área de apropriação dos conhecimentos desenvolvidos. Para esclarecer dúvidas e melhor capacitar pesquisadores e coordenadores que trabalham com pesquisa tecnológica no instituto

por
Publicado: 15/04/2015 11h26
Última modificação: 22/04/2015 14h32

Tweetar Curtir

Trabalhar com inovação tecnológica demanda compreensão na área de apropriação dos conhecimentos desenvolvidos. Para esclarecer dúvidas e melhor capacitar pesquisadores e coordenadores que trabalham com pesquisa tecnológica no instituto, o IFAM está oferecendo curso de capacitação sobre 'Noções de Redação de Pedido de Patentes'.

O pesquisador do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), Professor Dr. Armando Mendes Oliveira, está comandando as palestras e atividades do curso e, no primeiro dia, ressaltou a importância da construção da propriedade intelectual por meio do direito constitucional, além de esclarecer o público sobre diversas questões a respeito de registro de patente e propriedade intelectual.

Promovido pelo Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) do IFAM, o curso realizado nos dias 14, 15 e 16 está dividido em módulos e oferece palestras e atividades de 20 horas, resultando em uma proposta de redação de patente ao final dos exercícios.

Fonte: Portal do IFAM, acesso em 27.03.2017

No âmbito do IFAM, o apoio à realização da pesquisa fica condicionado à associação de professores em “grupos de pesquisa para a realização de atividades de pesquisa” (IFAM, 2011d). Os grupos de pesquisa necessitam da “certificação” do IFAM para serem inseridos no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Estudo de Salazar e Rodrigues (2016) sobre a pesquisa no IFAM confirmam que no período de 2011 a 2015 houve o credenciamento de 77,4% de grupos de pesquisa pelo IFAM no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes, em comparação ao período de 2004 a 2010. Os autores assinalam dois fatores que podem ter contribuído nesse aumento: o primeiro relacionado à “entrada em exercício de professores aprovados nos concursos recentes” (SALAZAR; RODRIGUES, 2016, p.147), ponto relevante já que 48,4% dos líderes dos grupos de pesquisa iniciaram a docência no IFAM a partir do ano de 2010. O segundo fator, apontado pelos autores, se refere aos 41,9% docentes que concluíram programas de doutoramento no período de 2009 a 2015. O fato é que os docentes foram impulsionados ou pela titulação ou pela cultura de produção técnico-científica a constituírem grupos de pesquisa ou a participarem de grupos já existentes, caminhando para uma cultura científica no IFAM.

Salazar e Rodrigues (2016) constataram que até o final de 2015 haviam 31 grupos de pesquisa credenciados no Diretório de Grupos de Pesquisa na Plataforma Lattes, distribuídos nas áreas de Ciências Agrárias (32%), Ciências Humanas (19%), Ciências Exatas e da Terra (14%), Engenharias (13%), Ciências Biológicas (12%), Linguística, Letras e Artes (4%), Ciências Sociais Aplicadas (3%), Ciências da Saúde (2%) e Outra/Ciências Ambientais (1%).

A pesquisa também se incorpora como princípio no processo formativo e a política se propõe a contribuir com o estudante na problematização das demandas da sociedade, do mundo do trabalho e do sistema produtivo. Moura (2007, p.23) apresenta questões que segundo ele precisam ser equacionadas em função dos distintos direcionamentos que nem sempre são convergentes: as demandas sociais são as mesmas para as demandas do mundo do trabalho e da produção? Em que aspectos as demandas do mundo do trabalho se preocupam em “melhorar as condições da vida coletiva e não apenas de produzir bens de consumo para fortalecer o mercado?”. Nos documentos analisados não há uma clareza na

definição dessas demandas e também como elas se articulam ou são consideradas no processo formativo e, principalmente, os meios e canais disponíveis que possam permitir a interface entre o IFAM e a comunidade local.

Bomfim, Matias e Salazar (2016) ao analisarem os projetos de iniciação científica no Campus Manaus Centro/IFAM, no período de 2011 a 2015, evidenciam uma elevada participação em projetos de iniciação científica por estudantes dos cursos de licenciatura (59,18%) em relação aos cursos de Tecnologias (23,81%) e Engenharia (17,01%). Dentre o percentual apontado pelas pesquisadoras o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Química concentram o maior quantitativo de participação de estudantes. As temáticas desenvolvidas nos projetos de iniciação científica⁷⁶ pelos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas transitam entre a área das ciências biológicas como da área de educação, principalmente no que se refere aos recursos didáticos no ensino de ciências e biologia.

Outro sentido emergente da pesquisa no IFAM incorpora a característica de solução de problemas fortalecendo a premissa de validação do conhecimento fundamentado na sua aplicação. Por consequência, esse discurso fortalece a pesquisa aplicada, como necessária e prioritária no processo formativo, pois se constitui como mecanismo para alcançar o desenvolvimento social. Dessa forma, se, por um lado, a pesquisa se associa a um produtivismo e consumismo nos quais as instituições escolares incorporam a função de sua difusão, por outro lado, a pesquisa também incute uma cultura de proatividade, de interação e de debate entre professores e estudantes rompendo com os modelos de ensino centrados na figura do professor.

No PDI 2014-2018 a pesquisa é incorporada com características “científica e tecnológica” como meio de “geração de conhecimento e de soluções tecnológicas” e de “difusão do conhecimento técnico, tecnológico, científico e cultural enquanto dinâmica para a promoção da cidadania e do desenvolvimento regional” (IFAM, 2014d, p.116) .

A pesquisa se evidencia como um produto que deve ser difundido à sociedade por meio das publicações em diferentes materialidades para distintos públicos. Para

⁷⁶ Apêndice L – Lista com os títulos dos projetos extraído do Relatório Final de Iniciação Científica de Bomfim, Matias e Salazar (2016).

tal intento, há discursos de fortalecimento direcionados à constituição e ao funcionamento de grupos de pesquisas focalizados no desenvolvimento de pesquisa de cunho científico e tecnológico que considerem as especificidades locais e regionais por meio dos arranjos produtivos locais (APL) na área territorial de cada *campus* do IFAM.

D. Inovação

Uma das tramas discursivas que emerge no discurso sobre “ações inovadoras no ensino” (IFAM, 2014d, p.37) se articula discursivamente a intencionalidade formativa relacionada a metodologias educacionais, aos eventos acadêmicos, interdisciplinaridade, aos estágios, à mobilidade interinstitucional e ao “Núcleo Docente Estruturante da Formação Geral do currículo integrado na perspectiva intercampi” (IFAM, 2014d, p.37).

A interdisciplinaridade e a contextualização se constituem em conceitos que não são novos nas propostas das políticas educacionais, no entanto, incorporam novos elementos discursivos que os redimensionam ou os remodelam a partir de novas interpretações e traduções no contexto da prática, como a articulação com o “pensamento holístico” e o “currículo articulado e integrado” (IFAM, 2014). Nesses sentidos atribuídos à ação pedagógica inovadora há o anseio de superação da disciplinarização do conhecimento da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, o discurso de inovação incorpora o modelo de flexibilidade cujo intuito se traduz no engajamento e adesão individual aos padrões do modo de produção econômico que incentiva as tecnologias de autogoverno.

O autogoverno se entrelaça à formação de aluno-empreendedor, ou seja, “um sujeito capaz de resolver problemas, de gerir a si mesmo de forma saudável e independente” (MORGENSTERN, 2011, p. 135). Isso é defendido no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM (2009-2013) que indica a “Pedagogia Dinâmica e Inovadora” (IFAM, 2009, p.73) como fundamento didático-pedagógico na qual “aprender é construir significados e ensinar é oportunizar essa construção” (IFAM, 2009, p.73) que objetive “construir um conjunto de competências que possibilitem compreender a sociedade que ele está inserido, conhecer as formas de produção e interferir no processo produtivo” (IFAM, 2009, p.73).

O discurso sobre a interdisciplinaridade perpassa não somente o processo de

ensino, como também se articula as “ações extensionistas, extensão tecnológica e a pesquisa aplicada”, articulando-se às “finalidades e características” dos Institutos Federais, no que se refere à oferta formativa que consolidem e fortaleçam os “arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (BRASIL, 2008a) no âmbito de atuação do IFAM. A interdisciplinaridade se articula na política de extensão do PDI (IFAM, 2014d) por meio do desenvolvimento de parcerias e participação de “núcleos locais, regionais e estaduais que promovam a indução de arranjos produtivos, sociais e culturais” (p,125) e de “tecnologias sociais para a busca de soluções para os problemas da comunidade” (p,125). Também se insere na política de pesquisa, pós-graduação e inovação do PDI (IFAM, 2014d) assegurando o “desenvolvimento de programas e projetos de pesquisa que viabilizem a inter-relação do saber acadêmico com o saber popular” (IFAM, 2014d, p.115).

Ainda quanto à contextualização compreendo com Abreu (2011, p.137) que se trata de uma “visão mais integrada dos diferentes conhecimentos e um diálogo entre os campos disciplinares”, todavia Abreu (2011) alerta quanto às “relações de poder que os diferentes campos de conhecimento estabelecem na sociedade”. A interdisciplinaridade e a contextualização devem ser balizadas considerando os regimes de verdade de cada época ou momento histórico. Incorporar a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos de inovação não representa tratamento diferenciado ao itinerário educativo e formativo dos estudantes, mas, antes e, sobretudo, uma tentativa ou um desejo de querer suplantar ou obscurecer a perspectiva tradicional de ensino e de educação.

Outra “ação inovadora no ensino” defendida como política de ensino do IFAM propõe “estimular a utilização de metodologias educacionais inovadoras, incentivando a promoção de eventos acadêmicos inovadores” (IFAM, 2014d, p.37). Nessa perspectiva, verifico ações no IFAM voltadas à participação de estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino à participação de eventos acadêmicos e científicos, sendo que um dos que tem apoio financeiro específico é o “Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação” – CONNEPI que ocorre anualmente desde o ano de 2006. Este evento congrega 18 instituições do Norte e Nordeste e constitui para a Rede Federal de Ensino um importante evento para o “desenvolvimento e consolidação de atividades que envolvam a pesquisa e a inovação” (Site do

CONNEPI, XI edição) e de “consolidação da pesquisa e da publicação científica no IFAM” (IFAM, Relatório de Gestão 2012, p.125).

Nas edições do CONNEPI de 2012 a 2015 houve considerável participação de estudantes dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro que apresentaram trabalhos no formato de comunicação oral e pôster (Apêndice C) com temáticas que abarcaram recursos didático-metodológicos no ensino de ciências e matemática (61%), estágio curricular supervisionado (14%), espaço físico do laboratório de Biologia (5%), espaços não formais (5%), processo de ensino (5%) e história e filosofia da ciência na educação (5%) e avaliação no ensino de ciências (5%).

Nas Diretrizes e Metas de Ensino do PDI 2014-2018, a *atuação pré-profissional* se vincula aos “programas de estágio e de projetos de conclusão de cursos” (IFAM, 2014d, p.37). A proposta institucional defende o discurso de uma formação de profissionais para o mercado de trabalho com foco na solução de problemas, propondo uma ruptura com as formas apresentadas como convencionais.

Esses discursos tecem um tipo de subjetividade profissional – e aqui poderia delimitar o “futuro professor” – na qual a preocupação do professor recai em tornar-se ativo economicamente no mercado educacional, sendo a “ampliação da escolaridade docente, a constante atualização e a qualificação da força de trabalho docente os elementos que tornam o professor competitivo e apto para o trabalho” (YAMASHIRO, 2014, p.143). Com efeito, aumenta assim, a “capacidade de mobilidade do profissional” no modo de produção contemporânea na qual a flexibilidade e a mutabilidade são exigidas, gerando ou incitando o docente a se preocupar com o investimento em si mesmo, “não apenas porque tem a intenção de ‘desenvolver-se profissionalmente’ e alcançar autonomia intelectual, mas, sobretudo, porque necessita sobreviver ou manter-se competitivo no mercado de trabalho” (YAMASHIRO, 2014, p.143).

No IFAM, o PIBID e o Prodocência fomentam a participação dos estudantes das licenciaturas em atividades de ensino nas escolas públicas. Observa-se, no apêndice E⁷⁷, a ênfase nos processos didático-metodológicos do ensino de ciências nestes programas, principalmente com o intuito de estabelecer uma correlação com

⁷⁷ Apêndice E apresenta a lista dos títulos dos artigos de estudantes dos cursos de licenciatura do IFAM vinculados aos PIBID e Prodocência publicados em uma edição especial da Revista Igapó em 2013.

a aprendizagem dos estudantes.

A CAPES considera o PIBID como proposta de formação inicial e continuada, tendo como princípios estruturantes: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2013, p.5). A CAPES entende que a qualidade da educação começa na formação inicial e que a formação profissional deve se estender ao longo da vida, na qual a concepção de desenvolvimento profissional do professor deve considerar: (a) os problemas e desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola (BRASIL, 2013, p.6).

A ênfase desses discursos difunde a ideia de um “professor empresário de si mesmo” (YAMASHIRO, 2014, p.144). A formação de professores encontra-se sob uma trama de relações: constituição do professor exercendo e sendo exercido pelo modelo docente. Neste exercício, há movimentos conflitantes e, muitas vezes, divergentes que subjetivam a docência e, por conseguinte, os futuros profissionais de educação.

Os textos políticos do IFAM, analisados neste capítulo, incorporam elementos da tecnologia de mercado, do gerencialismo e da performatividade que enfatizam o produtivismo, o empreendedorismo, a apropriação, a publicidade, a difusão e a comercialização do ensino. Tudo isso associado a um discurso que propala o bem social e coletivo. Ou seja, os atores envolvidos acabam se envolvendo numa trama de relações: ao mesmo tempo em que é objeto é também produto; ao mesmo tempo em que subjetiva é subjetivado pelas relações. Assim, a formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que forma o professor para a educação básica, também o induz a um modelo performático de docência. No entanto, considero este modelo um processo contingente e, portanto, suscetível às resistências e à mutabilidade como discutirei no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

CURSOS DE LICENCIATURA: PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Um dos contextos do ciclo de políticas proposto por Ball refere-se ao contexto da prática. Este contexto não representa a terminalidade do ciclo, ao contrário, colabora no entendimento das possibilidades de reinterpretação e por consequência da tradução da política pelos atores políticos em determinado contexto, projetando ou inibindo outras demandas que podem desencadear a retroalimentação do ciclo.

A atuação de política envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização. Os textos políticos são passíveis de diferentes interpretações mediante o contexto no qual será lido e reinterpretado ocorrendo, como diz Ball (2014, p. 3), a “tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas”. Nesse processo, a política transcende o aspecto ideacional ou ideológico, esbarrando nos aspectos materiais de representação da política.

Embora os textos políticos sejam tipicamente escritos para cenários e espaços de “imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros” (BALL, 2014, p.3), reconheço que estes são traduzidos por diferentes atores políticos envolvidos no processo de produção, circulação e disseminação envoltas em relações de saber-poder. Este estudo apresenta uma proposta de investigação da política que intenciona a superação de análises que reservam às escolas “o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente” (LOPES, 2006, p.35). Também concordando com a autora, considero relevante analisar as práticas das instituições educacionais em relação aos processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado. Intento desenvolver uma análise “encarnada” esquadrinhando relações entre os contextos macro e micro.

Este capítulo objetiva analisar as práticas discursivas da política de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro do IFAM, entendendo o movimento das reinterpretações e traduções da política na formação de profissionais para a sociedade e suas relações de aproximação, de distanciamento, de criação, de resistência, de adaptação e de remodelação à

política educacional.

Pensar a formação inicial de professores no âmbito de uma instituição educacional com referência voltada à educação profissional exige imergir nas condições de existência desses cursos. Afinal, a Rede Federal assumiu os cursos de formação de professores e, diferentemente do que está posto nas finalidades e características dos Institutos Federais, a oferta dos cursos de licenciatura não se restringiu às áreas de ciências naturais e de matemática, ao contrário, expandiu a oferta para outras áreas do conhecimento, dentre elas, as áreas de ciências humanas, de ciências sociais e de ciências da saúde (ver o quadro 3 do capítulo 2) .

Para o alcance deste objetivo procuro inicialmente identificar os atores políticos – professores e estudantes dos cursos de licenciatura do CMC/IFAM - e para isso recorro à análise dos *Curriculum Lattes* pretendendo não individualizar, mas entender o movimento dinâmico dos atores políticos durante a *do-discência* no curso, pois entendo que no processo formativo possibilidades de ensinar e de aprender estão em constante diálogo e fazendo-se e refazendo-se continuamente, pois os docentes e discentes se encontram ora em posição de docência, ora na discência como dinâmicas da condição da formação docente.

Em um segundo momento, inicio uma discussão sobre os projetos pedagógicos dos cursos e as monografias como materialidades políticas. Ao teorizá-los nessa perspectiva vejo-os como representação das políticas constituídas em um determinado espaço e tempo histórico, indicando os modelos de pensamento hegemônicos constituidores de regimes de verdade e, ao mesmo tempo, produzindo sentidos heterogêneos encarnados pelos atores políticos.

Por fim, analiso as monografias e os projetos pedagógicos de curso produzidos nas licenciaturas do Campus Manaus Centro trazendo evidências do discurso na constituição da docência na *do-discência*. Os atores políticos – professores e licenciandos – interpretam e traduzem a política, afetando e sendo afetados por ela no contexto da prática. O PPC e as monografias são artefatos políticos que permitem visibilizar os conceitos formativos para a docência e os diferentes sentidos provisórios e tangentes incorporados no contexto da prática. Estes artefatos são produções históricas e políticas, constitutivas e constituintes de práticas sociais.

4.1 Professores e licenciandos: atores na produção da política

Para compor esta seção utilizei a base de dados da Plataforma *Lattes* (PLa). A localização dos currículos dos professores foi realizada mediante uma lista fornecida pela Diretoria de Ensino Superior (DES) do Campus Manaus Centro contendo o nome dos professores atuantes nos cursos de licenciatura no período de 2009 a 2015. A relação nominal dos estudantes egressos, do período de 2013 a 2015, obtive por meio de relação da Coordenação de Controle Acadêmico do Campus Manaus Centro.

Uma das primeiras preocupações ao utilizar os dados da PLa se referiu a atualização dos dados pelos docentes e estudantes. Constatei que 87% dos docentes e 63% dos egressos de 2013 a 2015 mantém a atualização mínima de um ano dos *Curriculum Lattes* (CL). No entanto, verifiquei que muitos campos e itens exigidos na Plataforma Lattes encontravam-se incompletos, dentre eles o campo “atuação profissional”.

Outro alerta quanto ao uso da PLa se referia a como trabalhar os dados fornecidos pelo CL. Segundo Silva (2007), uma breve leitura dos CL revela a dificuldade de contextualizar os itens pois “a disposição das atividades em tópicos separados conduz ao entendimento de cada produção bibliográfica e atividade docente como atuações distintas e não inter-relacionadas” (SILVA, 2007, p.81).

Atualmente, a PLa é dividida em nove módulos: dados gerais, formação, atuação, projetos (pesquisa, desenvolvimento tecnológico, extensão, outros tipos), produções (produção bibliográfica, produção técnica, outra produção artística/cultural), patentes e registros, inovação, educação e popularização de C & T, eventos (participação, organização), orientações (concluídas, em andamento), bancas (trabalhos de conclusão, comissões julgadoras) e citações.

Dentre estes módulos, enfoquei apenas nos módulos de formação, atuação, projetos, produções e eventos. Primeiramente por serem os módulos comuns em pelo menos 98% dos currículos de professores e estudantes. E em segundo, por trazerem evidências dos processos de imersão dos atores políticos em um ambiente institucional. Procurei conhecer a constituição dos vínculos institucionais e as relações com os princípios da Rede Federal e a política de formação de professores, mostrando a dinamicidade do processo formativo no Campus Manaus Centro.

Ao destacar os atores políticos - professor e estudante nos cursos de

licenciatura - intenciona compreender como estes se relacionam entre si, com os outros e com a *fabricação* de sua do-discência e, principalmente, problematizar os sentidos incorporados por esses atores políticos em suas relações com os regimes de verdade impetrados no itinerário formativo do/no docente.

4.1.1 Professores e a atuação política nos cursos de licenciatura do CMC/IFAM

Os professores participam da produção, disseminação e circulação de ideias, envolvidos em relações políticas assumindo diferentes posições dentro das arenas políticas. Além da docência, propriamente dita, com a atuação no processo de ensino e aprendizagem nos ambientes educacionais, os professores atuam em diferentes cargos e funções dentro da instituição e assumem também as atividades de pesquisa e extensão e, em muitas situações, em parcerias com outras organizações sociais.

Na Rede Federal, a Carreira de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico é composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico⁷⁸. Este aspecto da carreira do magistério na Rede Federal permite entender a transitabilidade dos docentes na instituição por meio da oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino.

No CMC/IFAM os professores, até março de 2016, quando é publicada a portaria que altera seu organograma⁷⁹, tinham lotação na Diretoria de Ensino⁸⁰ que compreendia a Diretoria do Ensino Médio e Técnico (DEMTEC), a Diretoria de Ensino Superior (DES) e as Gerências Educacionais. A DEMTEC tinha como atribuição o “planejamento, coordenação e execução das ações da Educação Básica (Ensino Médio) e da Educação Profissional (Ensino Técnico)” (IFAM, 2011e). A DES,

⁷⁸ Conforme a Lei nº 12.772/2012 - Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2012a).

⁷⁹ Mantenho a nomenclatura utilizada no Campus Manaus Centro/IFAM até março/2016. O organograma do Campus Manaus Centro/IFAM sofreu alterações com a publicação da Portaria nº 552, 30-04-2016.

⁸⁰ Estrutura organizacional prevista no Regimento do IFAM: I. Diretoria Geral; II. Chefia de Gabinete; III. Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação; IV - Coordenação de Avaliação e Controle Interno; V - Coordenação de Gestão de Pessoas; VI - Diretoria de Administração e Planejamento; VII - Diretoria de Ensino: 1. Departamentos de Ensino; 2. Coordenações de Curso. VIII - Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica: 1. Coordenação de Pesquisa e Inovação Tecnológica; 2. Coordenação de Pós-Graduação. IX - Diretoria de Extensão e Ações Comunitárias. Fonte: IFAM (2011e).

por sua vez, era responsável pelo ensino de graduação (tecnologias, bacharelados e licenciaturas). As Gerências Educacionais assumiam o gerenciamento e o acompanhamento pedagógico às disciplinas específicas da formação profissional de nível médio.

No quadro 9 apresento a estrutura da Diretoria de Ensino especificando os cursos ofertados vigente até março de 2016.

QUADRO 9 – Estrutura da Diretoria de Ensino no Campus Manaus Centro/IFAM até março/2016

DIRETORIA DE ENSINO		COORDENAÇÕES DE CURSOS
Diretoria	Ensino Médio e Técnico	
	Ensino Superior	Tecnologia
		Bacharelado
		Licenciatura
Gerências Educacionais	Área da Indústria	
	Área de Serviços	
	Área de Construção Civil	
	Área de Química e Meio Ambiente	

Fonte: A autora com dados da Direção de Ensino, 2017.

Esse arranjo institucional perdurou até março de 2016 quando houve uma reconfiguração da estrutura organizacional no Campus Manaus Centro com objetivos de atender as definições da Resolução nº 02/2011 que dispõe o Regimento Geral do IFAM (IFAM, 2011e).

Nessa estrutura organizacional, definida pela Portaria nº 552/2016, as nomenclaturas de “gerências educacionais” e “diretorias de ensino” são alteradas para “departamentos educacionais” congregando os cursos técnicos de nível médio e os cursos de graduação. A Diretoria de Ensino do Campus Manaus Centro passa a se constituir dos departamentos educacionais cujos chefes desempenharão “funções

técnicas, gerenciais e institucionais”. Os cursos por departamento estão relacionados no quadro 10.

QUADRO 10 – Departamentos e cursos da Diretoria de Ensino do CMC a partir de abril/2016

DEPARTAMENTOS ACADÊMICOS	CURSOS
Processos Industriais	TÉCNICOS EM: ▪ Eletrotécnica; ▪ Mecânica.
	BACHARELADO EM: ▪ Engenharia Mecânica.
Informação e Comunicação	TÉCNICOS EM: ▪ Informática; ▪ Segurança do Trabalho.
	TECNOLOGIA EM: ▪ Produção Publicitária; ▪ Análise e Desenvolvimento de Sistemas.
Infraestrutura	TÉCNICOS EM: ▪ Edificações.
	TECNOLOGIA EM: ▪ Construção de Edifícios.
	BACHARELADO EM: ▪ Engenharia Civil.
Química, Ambiente e Alimentos	TÉCNICOS EM: ▪ Química ▪ Meio Ambiente.
	TECNOLOGIA EM: ▪ Alimentos; ▪ Processos Químicos.
Educação Básica e Formação de Professores	LICENCIATURA EM: ▪ Ciências Biológicas; ▪ Química; ▪ Matemática; ▪ Física.
	ENSINO MÉDIO: ▪ Formação básica (Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Educação Física e Coordenação de Arte).

Fonte: A autora com base na Portaria nº 552/2016-IFAM

Embora com essas alterações estruturais, a verticalização do ensino apregoadada para a Rede Federal fica comprometida basicamente por três fatores: arquitetura organizacional por departamentos, sem ter um eixo articulador entre os departamentos, pois os serviços pedagógicos como orientação e supervisão pedagógicas são separados por departamento; arquitetura física que separa espacialmente os atores políticos entre si, sendo que cada departamento possui uma “sala de professor”; e, arquitetura administrativa, nas quais as reuniões e outras atividades acadêmicas e profissionais são realizadas separadamente, inviabilizando

a discussão de projetos integradores tão defendidos por pesquisadores e pela equipe da SETEC/MEC.

Esta organização estrutural acirra o distanciamento entre a educação básica, a educação superior e a educação profissional, na medida em que as disciplinas do núcleo básico do ensino médio se concentram no Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores e as disciplinas do núcleo de educação profissional e tecnológica dos níveis médio e ensino superior estão distribuídas nos outros departamentos acadêmicos. Também se verifica, nos calendários acadêmicos, a pouca frequência de reuniões entre o corpo docente e equipe pedagógica dos departamentos. A título de ilustração, vejam a frequência de reuniões do período de 2013 a 2015:

QUADRO 11 – Reuniões de professores nos calendários acadêmicos no período de 2013 a 2015

TIPO DE REUNIÃO	2013	2014	2015
Reunião pedagógica	-	-	1
Planejamento pedagógico	2	2	1
Conselho de Classe	3	1	4
TOTAL	5	3	6

Fonte: A autora com base nos calendários acadêmicos de 2013 a 2015

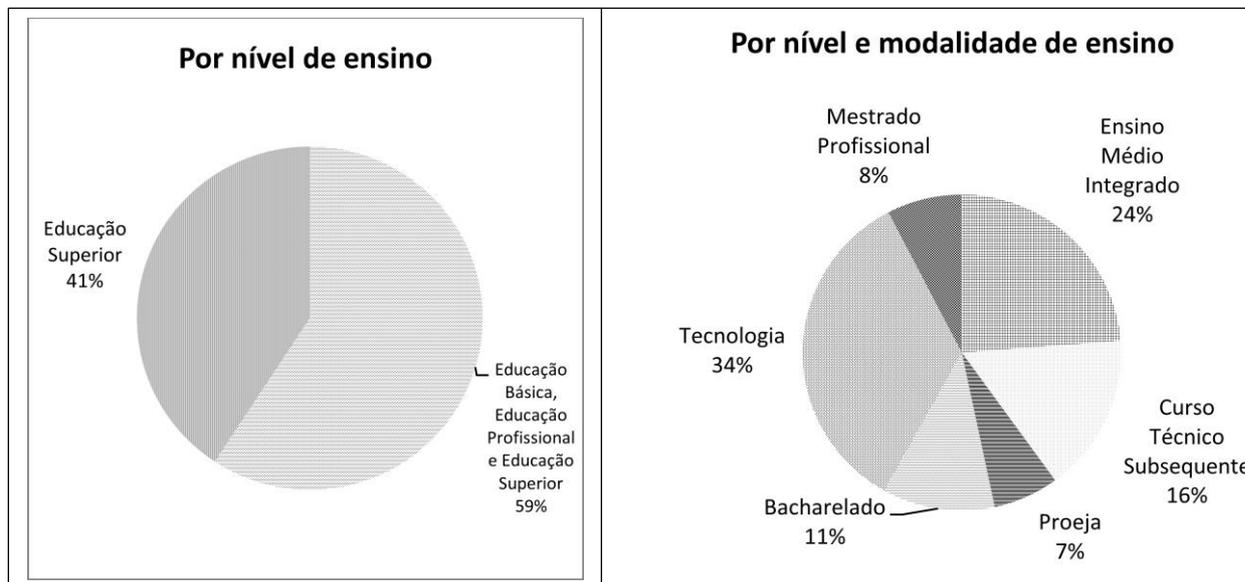
É importante salientar que as atividades de ensino do docente no CMC, mesmo tendo sua lotação em um determinado departamento, podem ser desenvolvidas em cursos de outros departamentos e/ou em outros *campi*. Tomando o *corpus* da pesquisa constituído por 55 professores que atuam nos cursos de licenciatura no CMC/IFAM, demonstro a transitabilidade desses professores nos níveis e modalidades de ensino no gráfico 3.

Os professores atuantes nos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro também desenvolvem a docência em outros níveis de ensino, preponderantemente no ensino médio integrado e nos cursos de tecnologia. Mas há também professores atuando exclusivamente no ensino superior (40%), nos cursos de licenciatura, tecnologias e bacharelados.

O gráfico 3 mostra que 59% dos professores atuam em diferentes níveis e modalidades e com públicos distintos, exigindo do professor uma ação polivalente denominada por Oliveira (2016, p.71) de “polivalência por nível de ensino”, ou seja, “polivalente, flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e

constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica”.

GRÁFICO 3 – Atuação dos professores do curso de licenciatura nos níveis e modalidades de ensino



Fonte: A autora, 2017.

A verticalização do ensino proposta nos documentos da SETEC se incorpora à dinâmica institucional do CMC/IFAM no sentido de otimização e aproveitamento do quadro docente e dos ambientes educacionais. A análise de Oliveira (2016), por meio do estado do conhecimento sobre a verticalização do ensino nos Institutos Federais, identificou algumas tensões e conflitos: (i) preferência dos professores na atuação em determinados eixos, níveis e modalidades de ensino; (ii) necessidade do desenvolvimento de múltiplos currículos e a produção de sentidos dos docentes na reorganização da prática curricular; (iii) formação para o docente atuar na verticalização e integração dos diversos níveis e modalidades.

A atuação dos professores nos níveis e modalidades de ensino no CMC se coaduna com a oferta de cursos e turmas anual visando atender a exigência do Acordo de Metas e Compromissos que determina a “relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor” (BRASIL, 2010a) e também da carga horária mínima definida na Resolução nº 29/2011-Consup/IFAM que estabelece doze aulas, como carga horária mínima, em “efetivo trabalho em sala de aula”, e a máxima de vinte e quatro aulas.

As atividades inerentes ao cargo de professor, computadas na carga horária de

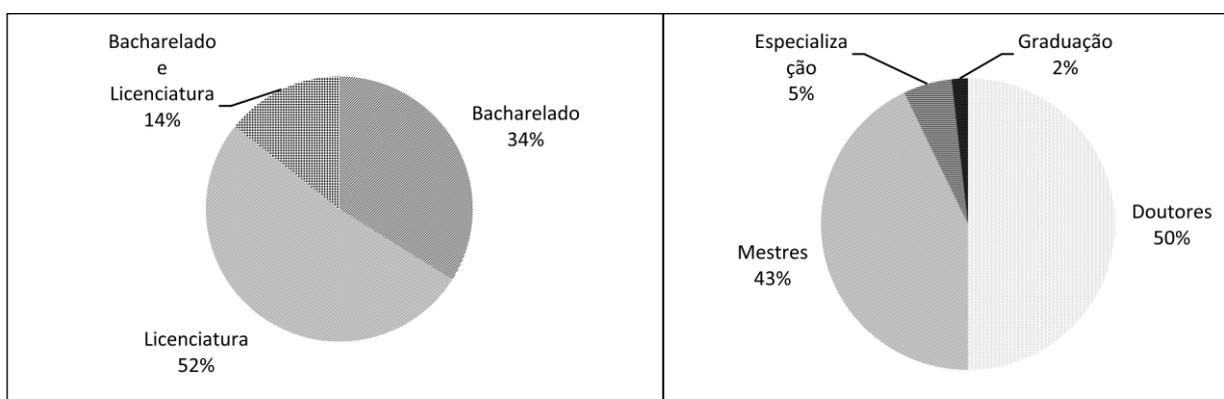
trabalho semanal, consistem em: ensino, pesquisa, extensão e gestão da educação. As atividades de ensino compreendem a sala de aula, assessoramento a estudantes, estágio docente em empresas, participação em atividades socioeducativas, em reuniões institucionais, em comissões e conselhos, em bancas examinadoras e em eventos acadêmicos realizados no IFAM (IFAM, 2011b).

As atividades de ensino e pesquisa englobam a produção intelectual, programas de cooperação e intercâmbio, orientação de iniciação científica e de cursos de pós-graduação, participação em eventos científicos e representação docente em órgãos colegiados ou comissões (IFAM, 2011b). E as atividades de gestão da educação compreendem aquelas inerentes ao exercício das funções de direção, chefia e coordenação na própria instituição (IFAM, 2011b).

A citada resolução não explicita os níveis e modalidades de ensino nos quais os professores devem exercer a docência, e isso possibilita que os interesses individuais e departamentais incidam na distribuição da carga horária individual dos professores.

Ainda tratando dos professores e com intuito de visibilizar as áreas de conhecimento dos docentes apresento, no gráfico 4, a formação acadêmica e titulação dos professores. Ressalto que aqui utilizo dados apenas dos professores que assumiram a atividade de ensino nos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro no período de 2009 a 2015.

GRÁFICO 4 – Formação Acadêmica e Titulação dos professores em atividades de ensino nos cursos de licenciatura no CMC



Fonte: A autora com base nos dados da Plataforma Lattes, acesso em 17 nov 2015.

Os embates acadêmicos em torno de quem pode atuar como docente nos cursos de licenciatura ainda é latente e, embora distintos entendimentos e

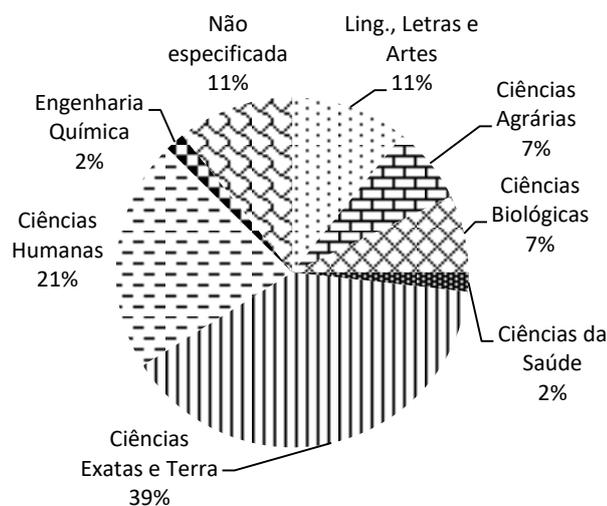
divergências sobre sua formação e titulação acadêmica, o que me parece ser ponto comum é a defesa da inexorabilidade da articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos pelas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação docente. Em outras palavras, a superação do modelo 3 + 1 dos cursos de licenciatura, no qual as disciplinas pedagógicas seriam desenvolvidas em um ano, na esteira do “modelo da racionalidade técnica” que enfatiza o professor como um especialista e aplicador de conhecimentos científicos e pedagógicos.

No CMC, o percentual total de 66% dos professores detém curso de licenciatura. Isso pode ser um indício que ajudará na compreensão das diferentes influências na produção da política de formação de professores.

Outro aspecto que pode afetar na atuação política dos professores são as interpenetrações e as relações dos professores com as áreas de conhecimento de sua atuação profissional demonstradas no gráfico 5. As áreas de conhecimento apontam para as disciplinas que o professor poderá assumir nos cursos de licenciatura. Portanto, partindo dessa compreensão, entendo que a área de conhecimento de atuação do professor não se refere apenas a sua dimensão epistemológica, mas também se reveste de “construções políticas e sociais em constante mudança” (BUSNARDO; LOPES, 2010, p.93). E tomando de empréstimo das autoras, assumo a atuação disciplinar do professor como “espaço de legitimação e produção de saberes do currículo” e também para o estabelecimento de relações entre saber e poder.

Os professores, como atores políticos, por atuarem não apenas nas atividades de ensino do CMC, mas também na participação em grupos de pesquisa e em eventos e atividades acadêmico-científicas de sua área de atuação, constituem a comunidade disciplinar⁸¹. Esta, por sua vez, ao congregar diferentes atores em torno de uma área disciplinar específica, permite a circulação e disseminação de discursos que influenciarão a política dos cursos de formação inicial.

⁸¹ Segundo Dias (2009), em nota de rodapé, o conceito de comunidade disciplinar foi desenvolvido por Ivor Goodson ao pesquisar a atuação de grupos profissionais disciplinares no desenvolvimento de disciplinas escolares, na Inglaterra, a partir da História das Disciplinas Específicas. Ainda segundo Dias (2009), o uso desse conceito também pode ser verificado em trabalho de Ball e Bowe (1989).

GRÁFICO 5 – Atuação dos professores por área de atuação⁸², 2009-2015

Fonte: A autora com base nos dados da Plataforma Lattes, acesso em 17 nov 2015.

A área de atuação do professor no CMC se situa nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e do qual participam os estudantes dos cursos de ensino médio integrado e subsequente, tecnologias, bacharelados e licenciaturas. Isto evidencia uma das singularidades da instituição, pois os docentes são propositivos quanto as suas demandas de ensino, de pesquisa e de extensão uma vez que tentam ou buscam legitimar sua área de conhecimento em busca de espaços, tempos e recursos para a continuidade e concretização de seus projetos de interesse pessoal e profissional.

Entendo que os docentes ao criarem um vínculo de pertencimento a comunidades disciplinares participam do processo de produção da política. Estas relações permitem a constatação de diferentes dinâmicas e tangenciamentos em cada curso de licenciatura convergindo para as conclusões dos estudos de Oliveira (2011), Costa e Lopes (2011), Busnardo, Abreu e Lopes (2011) e Abreu (2011) que discutem a produção de política por comunidades disciplinares.

(a) A comunidade disciplinar, como uma rede de profissionais de um campo disciplinar específico, constituída por pesquisadores no ensino das

⁸² Para este estudo seleciono o campo “área de atuação” que está contido dentro do módulo dados gerais. A “área de atuação” indica os principais campos científicos da atuação profissional do usuário, podendo ser informada até seis áreas do conhecimento relacionadas à sua atividade profissional. A escolha objetiva analisar a primeira grande área de conhecimento reconhecendo-a como a primeira opção pelo professor na Plataforma Lattes. E como primeira opção há uma conotação de significação e representação relevante ao professor.

disciplinas e por professores nas escolas, organiza formas de representação para explicar e legitimar decisões políticas (OLIVEIRA, 2011);

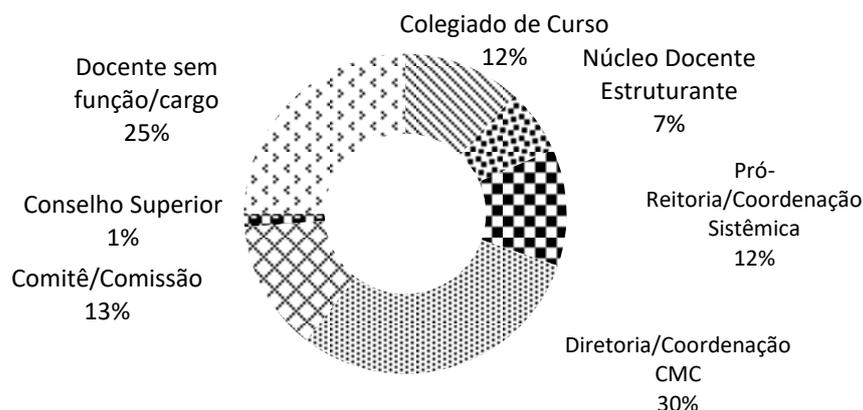
- (b) No contexto da prática, os atores de variados contextos influenciam e são influenciados pelos sentidos em circulação e estas definições são recontextualizadas e, portanto, ressignificadas, hibridizando-se, novamente a outras demandas (COSTA; LOPES, 2011);
- (c) Diferentes sujeitos tentam legitimar, durante o processo de elaboração das políticas, os sentidos considerados básicos para a vinculação de suas demandas naquele contexto sócio-histórico (ABREU, 2011);

No debate sobre as comunidades epistêmica e disciplinar, Dias (2009, p.83), ao estabelecer a distinção entre estas duas comunidades, afirma que “nos contextos de influência e de definição de textos políticos, a comunidade disciplinar interatua com a comunidade epistêmica, na produção de políticas para a formação docente, voltada para determinadas expectativas e solicitações”. O entendimento é de que a comunidade disciplinar atua como comunidade epistêmica ao influenciar a produção de políticas consubstanciada pela defesa de um projeto político comum. Segundo Ball (1998, p.128), as comunidades epistêmicas participam do “fluxo de ideias por meio de redes sociais e políticas” buscando legitimar seus valores, ideias e conceitos.

Então, à medida que os docentes dos cursos de licenciatura interagem não exclusivamente com suas comunidades disciplinares específicas, mas também com outras comunidades disciplinares, constato os diferentes sentidos sobre a formação docente, incluindo a definição do objetivo, do perfil do egresso e da matriz curricular dos cursos dos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas. Pois diferentemente dos outros cursos de graduação, as licenciaturas intencionam o diálogo e a articulação entre os conhecimentos específico, pedagógico e científico.

Ainda buscando ampliar a rede de relações que perpassa a atuação docente, no gráfico 6, demonstro as atividades de gestão na educação assumidas pelos professores atuantes nos cursos de licenciatura no CMC.

GRÁFICO 6 - Atividades de gestão em educação pelos professores, 2009-2015



Fonte: A autora com base nos dados da Plataforma Lattes, acesso em 17 nov 2015.

O gráfico 6 intenciona descrever a atuação dos professores em funções administrativas e possibilita entender as redes de relações possíveis em cada uma dessas funções. Ao fazer isso, trago uma evidência de que a posição do sujeito e o lugar de onde falam podem trazer duas possibilidades para as diferenças da produção e atuação da política nos cursos de licenciatura. A primeira, as interpretações dos textos políticos são influenciadas pela trajetória profissional dentro da instituição. E em segundo, a posição ou lugar do ator político afeta a aceitação do discurso e dão legitimidade ao que ele defende nas diferentes arenas políticas por onde ele circula.

4.1.2 Licenciando: atuação acadêmica e a tecitura da docência

A tecitura da docência envolve diferentes momentos de articulação inter e intrainstitucional, ou seja, o itinerário formativo não se reduz ao ensino, mas se desenvolve nas possibilidades de interlocução com sujeitos de outros ambientes institucionais. Hardt (2004) afirma que as dimensões da prática docente envolvem os fios do controle, dos códigos, da pedagogia, da criatividade, dos poderes e saberes que vão tecendo a docência, construindo diferentes estilos e práticas.

Compreender como os licenciandos vão se inserindo e participando do jogo político corrobora no entendimento da fabricação da docência, ou seja, “a resposta/resistência e acomodação à performatividade” (BALL, 2010, p.41) definida nos textos políticos circulantes sobre a formação docente. Para compor o *corpus* desta seção analiso o Curriculum Lattes de 79 estudantes que concluíram nos anos

de 2013 a 2015 os cursos de licenciatura, conforme quadro 12. A definição deste período toma como pressuposto o entendimento de que os licenciandos que ingressam em 2009 concluíram o curso em 2013. Entendo como conclusão do curso, o cerimonial conhecido como “colação de grau” feito por meio portaria e sua publicação no Diário Oficial da União.

QUADRO 12 – Estudantes que concluíram o curso de licenciatura no período de 2013 a 2015

Licenciatura em	ANO			TOTAL
	2013	2014	2015	
Química	3	12	8	23
Física	3	1	5	9
Ciências Biológicas	12	6	9	27
Matemática	7	4	9	20
TOTAL				79

Fonte: A autora com dados da Coordenação de Controle Acadêmico do CMC/IFAM

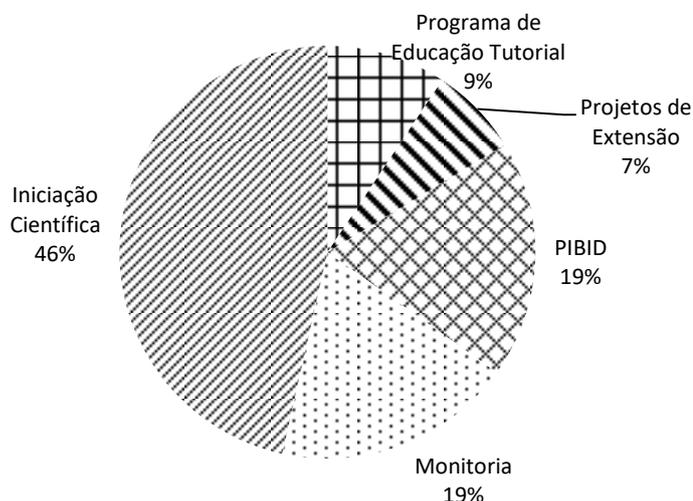
Na leitura dos currículos dos licenciados localizei dois módulos da base de dados da Plataforma Lattes que concentravam 99% das informações: projetos, produções e eventos. Estes módulos contribuíram para entender as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvidas pelos estudantes e orientadas/acompanhadas pelos professores.

É importante registrar que 57% dos estudantes não registraram na PLa as atividades acadêmicas desenvolvidas durante o curso. Isso possibilita duas hipóteses: não participação em atividades como eventos, produção bibliográfica e projetos; e o preenchimento incompleto das informações solicitadas pela PLa.

No gráfico 7 demonstro as atividades acadêmicas desenvolvidas no CMC/IFAM pelos estudantes. Verifico uma inserção de 46% dos estudantes nos programas de iniciação científica. Há um discurso de elevar o índice de participação dos estudantes em projetos de pesquisa definida como meta nos Planos de Desenvolvimento Institucional do IFAM, 2009-2013 e 2014-2018. No entanto, observo que os recursos disponibilizados à pesquisa e extensão não atendem a demanda dos cursos de licenciatura. Em consulta aos Relatórios de Gestão de Exercícios do período de 2012 a 2014 constatee uma média de 25 bolsas distribuídas pelos programas de iniciação científica (Programa de Bolsas de Iniciação

Tecnológica e de Inovação⁸³ e Programa de Bolsas de Iniciação Científica⁸⁴) para estudantes da graduação no CMC/IFAM.

GRÁFICO 7 – Atividades acadêmicas dos estudantes no período de 2009-2015



Fonte: A autora com dados do Curriculum Lattes, 2017.

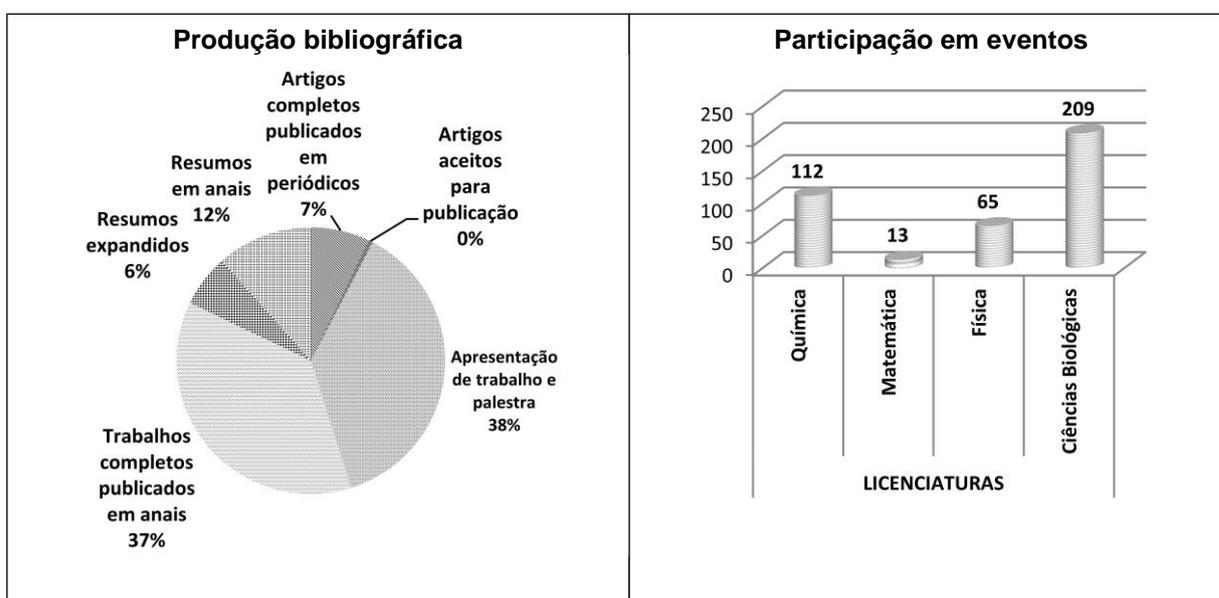
A participação dos estudantes em projetos de pesquisa e extensão contribuem para o engajamento e a criação de vínculo do estudante ao curso. O envolvimento dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão contribui, muitas vezes, na definição da trajetória acadêmica e profissional dos estudantes: para uns, ratificam suas escolhas e preferências profissionais; para outros, escolhem outros cursos de graduação no próprio IFAM por meio do processo seletivo denominado de reopção de curso. Também no CLa dos estudantes, verifico que egressos dos cursos de licenciatura enveredam para outros cursos de graduação em outras áreas do conhecimento, excluídos os cursos de licenciatura, ou mesmo se inserem em cursos de pós-graduação no campo disciplinar específico, principalmente os egressos da licenciatura em Ciências Biológicas (78%).

⁸³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) tem por objetivo estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias do desenvolvimento tecnológico e processos de inovação. (IFAM, 2015I, p.209) com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁸⁴ Programa de bolsas financiadas pelo CNPq, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e pelo IFAM.

Quanto à produção bibliográfica e eventos⁸⁵, constato uma elevada participação dos estudantes dos cursos de licenciatura. Isso evidencia a inserção da pesquisa no processo formativo do estudante de licenciatura, indicando uma postura investigativa e proativa do estudante na produção acadêmico-científica. Ao mesmo tempo em que participam e interagem com outros estudantes e pesquisadores de outras instituições educacionais e de pesquisa, desencadeando a circulação e disseminação de conhecimentos não somente referente a sua área de conhecimento específica mas também a outras áreas do conhecimento.

GRÁFICO 8 – Produção bibliográfica e participação em eventos dos estudantes dos cursos de licenciatura



Fonte: A autora com dados do Curriculum Lattes, 2017.

A produção bibliográfica e os eventos são reconhecidos como possibilidades do desenvolvimento e da apropriação da linguagem escrita e oral, pois nesse processo de produção acadêmico-científica, os estudantes são constantemente confrontados com seus textos, com seus pares, com o conhecimento e com outros pesquisadores.

Também destaco outra atividade acadêmico-científica realizada anualmente no

⁸⁵ Na Plataforma Lattes, a produção bibliográfica compreende artigos completos publicados em periódicos, artigos aceitos para publicação, livros e capítulos, textos em jornal ou revista, trabalhos publicados em anais de eventos, apresentação de trabalho, resumos expandidos e resumos publicados em anais de congressos, partitura musical, tradução, prefácio, posfácio e outra produção bibliográfica. O módulo evento se divide em participações e organização de eventos, congressos, exposições e feiras.

CMC/IFAM denominada por Seminário Interdisciplinar das Licenciaturas (SEMINTER) que tem como objetivo “oportunizar aos acadêmicos das Licenciaturas do IF-AM na inserção nos processos de pesquisa educacional, em particular do trabalho docente, como forma de vivenciar ação-reflexão-ação, possibilitando-lhes a construção de seu próprio saber, tornando-se, assim, sujeito da ação formativa” (IFAM, 2014g).

A pesquisa, portanto, aufere centralidade no processo formativo da docência nos cursos de licenciatura do CMC/IFAM e o SEMINTER é considerado como “eixo articulador dos cursos de licenciatura do IFAM, tendo como elemento central a pesquisa educacional” (FERREIRA, 2017, p.28) e “como espaço para efetivar processos de pesquisa na formação inicial de professores do IFAM” (FERREIRA, 2017, p.96).

O Seminário Interdisciplinar das Licenciaturas se inicia no 2º semestre do Curso de Licenciatura com a apresentação pelo estudante de uma “carta de intenção de pesquisa” e tem seu encerramento na defesa da monografia. O quadro 13 apresenta as linhas de pesquisa definidas no edital nº 1/2014 publicado pela Diretoria de Ensino Superior/CMC que tornou pública a abertura de inscrições para a realização do Seminário Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática/2014:

QUADRO 13 – Linhas de Pesquisa do Seminário Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura/CMC, 2014

LINHAS DE PESQUISA	OBJETIVO
Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática	Objetiva investigar, criar, aplicar e avaliar meios e recursos utilizados para a otimização do ensino de Ciências/Matemática.
Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação em Ciências/ Matemática	Objetiva investigar sobre o tratamento dado a questões da Ciência, Tecnologia e Sociedade no processo ensino-aprendizagem que vise a legitimar a ação de educação em Ciências/Matemática.
Escola, Currículo, Formação e trabalho docente de Professores de Ciências/ Matemática	Objetiva investigar as concepções e os fundamentos teórico-metodológicos de Escola, Currículo, Formação e trabalho docente nas áreas de ciências/ matemática.
Processos Históricos e Políticas Públicas focadas no Ensino de Ciências/ Matemática	Objetiva refletir e contextualizar as discussões sobre o processo histórico da educação, com ênfase nas políticas públicas voltadas para o ensino das de ciências/ matemática.

Educação Profissional e Tecnológica	Objetiva a investigação de políticas e práticas da educação profissional e tecnológica e análise teórico-metodológicas do ensino nas diversas áreas de formação técnica, principalmente do IF-AM. Os objetos desta linha tratam dos processos e das relações de produção e reprodução social sob a égide da Educação, da Ciência e da Tecnologia.
Cultura, Identidade e Desenvolvimento Humano	Objetiva favorecer a formação da visão crítica voltada às particularidades da constituição do sujeito nos processos de desenvolvimento humano e seus enlaces com a educação.

Fonte: IFAM, 2014g.

No discurso sobre o SEMINTER emerge uma amplitude de eixos de investigação para que estudantes e professores dos cursos de licenciatura do CMC desenvolvam seus estudos acadêmicos e científicos, contudo, na análise das monografias, como será mostrado ainda nesse capítulo, verifico uma concentração na linha de “Instrumentação para o Ensino de Ciências/Matemática”, tencionando o curso para um princípio pragmático e operacional dos processos educativos e formativos.

Ao incorporar os professores e estudantes, dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro, considero-os como atores políticos que participam da produção da política nos diferentes contextos de sua atuação. Nessa subseção, procurei dar conta da constituição do sujeito na trama histórica trazendo dados que demonstrassem as relações desses atores com o ensino, a pesquisa, a extensão e também com a gestão.

Entendo que os atores políticos, ao transitarem nos diferentes contextos de produção da política, corroboram com a circulação e disseminação de regimes de verdades. Essa circularidade possibilita entender quais as políticas auferem legitimidade e também os efeitos produzidos pelas interpretações e traduções no contexto da prática.

4.2 Projeto Pedagógico do Curso e Monografias: artefatos políticos do/no processo de formação do professor

Políticas tornam-se traduzidas por diferentes conjuntos de artefatos que são representações de política e servem como fabricantes de significado e controle de significados nas instituições sociais. Estes artefatos são produções culturais que

carregam conjuntos de crenças e significados dos processos sociais e políticos em atuação - maneiras de ser e tornar-se, ou seja, “[...] as políticas não são possíveis sem artefatos - artefatos e práticas são fundamentais para a coprodução de atividades escolares” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.136).

Aqui considero o Projeto Pedagógico do Curso⁸⁶, doravante PPC, e as monografias como artefatos políticos inseridos nas práticas dos cursos de formação docente permitindo aos professores da e na formação se constituírem no e do processo formativo. Ao mesmo tempo, estes artefatos compõem-se de discursividades que “refletem, e 'carregam' dentro deles, os discursos políticos fundamentais que estão atualmente em circulação” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.122) na instituição fazendo o trabalho de políticas.

4.2.1 Projeto Pedagógico do Curso: elementos de constituição do docente

O projeto pedagógico⁸⁷ comumente é conhecido como um documento que define as diretrizes pedagógicas para um itinerário formativo na educação básica ou na educação superior. Constitui-se num documento normativo de presença obrigatória nas instituições educacionais compondo o processo de validação da instituição e do curso junto aos órgãos reguladores.

A Constituição Federal/1988 ao instituir a gestão democrática nas instituições de ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸⁸ ao estabelecer, como um dos seus princípios de gestão democrática, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, normatizou e incorporou um documento que, dentre outras características, se propõe a ser elemento do processo democrático de decisões sobre o trabalho pedagógico. Além disso, na educação superior, o projeto pedagógico se incorpora no “processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil” (ALMEIDA

⁸⁶ Na educação básica se convencionou utilizar o termo Projeto Político-Pedagógico para o documento diretriz da escola.

⁸⁷ Aqui adoto a denominação projeto pedagógico embora reconheça a circulação de diferentes denominações no âmbito acadêmico e também nos contextos educacionais.

⁸⁸ O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 diz que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

JÚNIOR, 2004), com intuito da “permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas” (BRASIL, 1993, p.6).

Distintos autores corroboram com a discussão sobre as concepções de projeto pedagógico, sendo Moacir Gadotti, Ilma Passos Alencastro Veiga, Celso Vasconcellos e Danilo Gandin os autores brasileiros mais citados nas produções acadêmicas. Para Fernandez (2015) essa literatura acadêmica fortaleceu conceitos e modelos que se tornaram referência para gestores e docentes do Brasil, inclusive a incorporação do termo “político” que na LDB/1996 apenas cita “projeto pedagógico” e no PNE 2001-2010 já incorpora o termo “projeto político-pedagógico”.

Sales (2006) e Távora (2010) reforçam que a ideia de “projeto pedagógico” iniciou na década de 1980 com o Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) da Secretaria de Educação Superior (SESU). Segundo estas autoras a ideia do “projeto pedagógico” no PADES significava

[...] a organização interna da instituição na busca de sua identidade, especialmente em relação ao ensino de graduação, à definição de uma política de ensino explícita, clara e global, com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica [...] (SALES, 2006, p.39)

Ainda segundo Sales (2006) essa denominação teve origem na discussão sobre a reestruturação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) na década de 1980 cujo processo foi sistematizado e relatado na dissertação de Alzira Leite Carvalho Camargo (1989). Camargo (1989, p.131) afirma que a proposta de construção do Projeto Pedagógico da PUCAMP surgiu em um “contexto de transição política e social do país, numa Universidade que trazia as marcas do autoritarismo”, então o projeto pedagógico da PUCAMP intencionava projetar uma universidade enquanto “projeto de Homem” pois “fazer da universidade um projeto seria permitir que ela avançasse, que ela se superasse em relação aos seus possíveis, seria torná-la plena na sua existência pelo diálogo e pela crítica” (CAMARGO, 1989, p.3).

No X Fórum Nacional realizado em 1997, os Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras “aprovaram a implantação e a implementação de Projeto Pedagógico na Graduação, como um dos elementos essenciais da política acadêmica” (ForGRAD, 1999, p.6), pois acreditavam que

[...] o Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o Projeto Pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, paute-se na competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades. (p.7)

Na concepção do documento do X Fórum Nacional do ForGRAD o projeto pedagógico deve ser entendido como “instrumento de balizamento para o fazer universitário” (ForGRAD, 1999, p.9) discutindo a intencionalidade da IES com intuito de articulação entre o ensino, pesquisa e extensão. Indicam como princípios norteadores para os projetos pedagógicos: incorporação do conhecimento e da prática tecnocientífica no espectro de valores humanísticos; reafirmação do exercício da autonomia universitária encontrando na avaliação permanente; e, por fim, a articulação da graduação com o sistema educacional da educação básica à pós-graduação.

O X Fórum Nacional do ForGRAD propõe que o projeto pedagógico da IES e de cada curso de graduação seja construído com base nas dimensões global, específica e particular. Para a dimensão global do PP da IES devem ser consideradas as demandas sociais, econômicas e políticas esperadas da universidade brasileira. Associada a esta dimensão, está a dimensão específica que, para adquirir identidade institucional, articula-se à história peculiar, à vocação e à inserção regional da IES, inscritas no espaço e no tempo históricos, definindo a dimensão particular.

O X Fórum Nacional também recomenda que estas dimensões também sejam utilizadas na elaboração do PP de cada curso de graduação, sendo que o projeto pedagógico institucional (PPI) passa a ser dimensão global e a “especificidade da(s) área(s) de conhecimento envolvida (s) em cada curso de graduação (dimensão específica) e ao mesmo tempo estabelecido o espaço particular da história, do ritmo, das diferenças culturais, dos vínculos regionais e dos acúmulos produzidos pelo curso em questão na IES (dimensão particular)” (p.11)

Os sentidos de projeto pedagógico por Gadotti (1997), Veiga (2004) e Vasconcellos (2002) remetem a uma construção coletiva inserido no “planejamento

participativo e, portanto, mais do que uma atividade técnica é um processo político que prescinde de um referencial teórico-filosófico e político que fundamente as estratégias e propostas práticas de ação.

Veiga (2004, p.22) defende o projeto pedagógico como elemento de organização do trabalho pedagógico com intuito de reduzir os “efeitos de sua divisão do trabalho, da sua fragmentação e do controle hierárquico”. Segundo a autora, a instituição educacional ao discutir, elaborar e desenvolver o seu projeto pedagógico assume uma “atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais” (p.24).

Na educação superior, a proposta da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)⁸⁹ incorporou o projeto pedagógico como uma das bases documentais para o processo de avaliação do curso, integrando o Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições de ensino superior. O projeto pedagógico assume a função de documento normativo que define as intencionalidades educativas para determinado curso da educação superior sendo uma das principais fontes utilizadas pelos avaliadores do SINAES no instrumento de avaliação das instituições e cursos.

Como se verifica, o projeto pedagógico não é um dispositivo político novo na política educacional brasileira, pois enquanto documento diretriz e normativo, incorpora sua institucionalidade dentro dos elementos postos como princípios democráticos na LDB/1996.

Os itens que constituem o projeto pedagógico foram gradualmente sendo definidos de acordo com o contexto educacional no qual ele é forjado, podendo adquirir diferentes modelos de composição, formato e estruturação do texto. E estes modelos trazem, estabelecem e definem formas de pensar sobre o processo educativo e pedagógico.

Portanto, o PPC é um documento forjado nas relações de poder-saber que

⁸⁹ Lei nº 10.861, de 14-04-2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A Nota Técnica nº 65 de 14-10-2014 define os eixos do Sinaes: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: Dimensão 8 – Planejamento e avaliação; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional – Dimensão 1 – Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: Dimensão 2 – Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão; Dimensão 9 – Políticas atendimento aos discentes; Eixo 4 – Políticas de Gestão – Dimensão 5 – Política de pessoal; Dimensão 6 – Organização e gestão da Instituição; Dimensão 10 – Sustentabilidade financeira; Eixo 5 – Infraestrutura física – Dimensão 7 – infraestrutura física.

subjaz nos processos políticos. Para a elaboração do PPC há negociações e acordos sobre os sentidos defendidos nos projetos em disputa. Na sua elaboração/definição algumas vozes são sublimadas e ganham legitimidade, enquanto outras são sufocadas.

A idealização do processo de participação e deliberação pode levar, por exemplo, à escolha de procedimentos no processo participativo que mascaram, sob um suposto consenso discursivo geral, a manifestação das divergências e conflitos. Numerosos PPPs evidenciam marcos referenciais pautados em conceitos muito amplos que aceitam diversas interpretações e consequências divergentes para a ação, desta forma evitando maiores disputas e 'rompimentos' nas relações interpessoais escolares. A escolha por conceitos ambivalentes caracterizaria o marco referencial como um *programa político*, que, quanto mais ambíguo, mais oculta as diferenças de posições entre as diversas tendências das forças que integram o ato social, no nosso caso, a escola. (FERNÁNDEZ, 2015, p.11)

Considerando os PPC's como textos políticos, reconheço que alguns intencionam limitar a produção de sentidos pelos atores políticos e outros possibilitam a sua coautoria, dada a sua característica aberta e passível de diferentes interpretações. Para Ball (1992) o que define o texto político ser predominantemente writerly (texto mais aberto) ou readerly (texto mais fechado) é a atitude do leitor no processo de significação do texto e o contexto da leitura.

Busnardo, Abreu e Lopes (2011, p.114) afirmam que em uma perspectiva prescritiva, “o valor de uma proposta curricular é avaliado em função de sua aplicabilidade prática sobre a realidade escolar”. Falando especificamente do PPC, há alguns que limitam a atuação do docente principalmente no que se refere a composição e distribuição da carga horária na matriz curricular. No entanto, outros elementos textuais do PPC, como por exemplo, pressupostos metodológicos e avaliação podem aduzir a distintas e variadas interpretações pelos atores que interagem com o texto, possibilitando a criação de sentidos diferenciados. Considero o PPC como um texto que tem uma intencionalidade de ser “texto fechado”, porém no contexto da prática as possibilidades de leitura, de interpretação e tradução são identificáveis por meio de artefatos políticos.

Nessa compreensão outras questões são latentes: que saberes (concepções, princípios, objetivos, conteúdos) ganham mais relevância? Que perfil de egresso do curso está sendo criado e defendido? Quais as “verdades” são circuladas e disseminadas sobre o perfil do profissional?

Apropriando-me das ideias de Ball (2010), considero o PPC como elemento simbólico da instituição em dois sentidos: primeiro, esse documento representa o “consenso incorporado da instituição” (p.48), sendo que o fato de exteriorizar seu ideal educacional pode conduzir as instituições a uma fabricação do consenso, ou seja, algo para ser apresentado e divulgado para apreciação do público externo. Em segundo, o PPC exemplifica, no meu entendimento, o que Ball (2010) defende como “padrão do esforço compartilhado que desloca ou subsume diferenças, desacordos e divergências de valor” (p.48), logo o que é visibilizado no texto é contigencializado pelos acordos e negociações que sufocam, muitas vezes, o debate e a argumentação sobre as questões postas.

Na elaboração do PPC há envolvimento de diferentes atores políticos, sendo que, no ensino de graduação, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criou, desde 2010, o conceito de Núcleo Docente Estruturante (NDE) com o objetivo de “qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação” (CONAES, 2010, p.1). A proposta é designar um grupo de professores do curso de graduação na construção da sua identidade, pois segundo a Conaes (2010):

[...]. Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica, em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas institucionalmente para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCs sejam uma peça meramente documental. (p.1)

Considero o PPC como documento normativo que traz elementos de constituição da do-discência incorporando em si um modo de existência que difundem e espraiam os projetos políticos imersos em relações de saber e poder, buscando a legitimação de determinadas verdades, que são tangenciadas às disputas, conflitos e negociações dentro dos grupos e redes políticas.

4.2.2 Monografias: constituindo-se na e para a docência pela escrita

Fischer (2005, p.119) retoma que Foucault encontrou na delicadeza e na força do ato de escrever dos gregos clássicos uma forma de “constituir a si mesmo como

sujeito de ação racional, pela apropriação, pela subjetivação em relação ao já-dito fragmentário de si”. A escrita traz uma experiência de si.

Considero a monografia como produção de uma escrita e de leitura e como constituição na/da docência tanto do professor formador quanto do licenciando em formação. A escrita da monografia possibilita materializar em uma linguagem a trajetória acadêmica do estudante exigindo o pensar, o problematizar, o escrever e o ler. Apropriando-me do conceito de Fischer (2005, p.125), assumo a produção da monografia como “arte da existência”, pois na pesquisa, no ato de pensar e de escrever investimos em nós mesmos e também nos outros.

Considero a produção da monografia como uma correspondência na e pela docência, ou seja, um “estado de autodireção” envolvendo quatro atores políticos. O professor-formador que no processo de orientação e acompanhamento da escrita acadêmica do licenciando, faz um exercício de reativação, apropriação e uso dos referenciais teóricos e metodológicos, assumindo um posicionamento político diante da investigação. O licenciando que se insere no processo de negociação com o professor-formador quanto ao objeto de pesquisa, aos referenciais teóricos e metodológicos que serão utilizados na investigação. A comunidade acadêmica que por meio de eventos para divulgação e comunicação científica participam do processo de circulação e disseminação de ideias e valores sobre a produção acadêmica do licenciando. Por fim, as instituições escolares e não-escolares que se apropriam dos produtos, serviços ou resultados da produção acadêmica do licenciando.

A monografia tem uma estruturação discursiva que a caracteriza e a distingue das demais produções textuais, trazendo uma linguagem intitulada como “científica”. Nos manuais de metodologia científica comumente se apresenta uma estruturação padrão com os seguintes movimentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, apresenta-se o objeto e o tema de estudo, a problematização, os objetivos e as questões que nortearam a investigação. No desenvolvimento há um movimento no sentido de dialogar os dados empíricos ao referencial teórico produzindo informações e conhecimentos oriundos de “análises sistemáticas”. Na conclusão são apresentados os resultados e novos direcionamentos para futuras pesquisas e estudos.

A produção textual monográfica evidencia o processo de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, as escolhas do caminho metodológico, do referencial teórico e

das análises. Os resultados da pesquisa demonstram, portanto, o olhar do investigador sobre o objeto e assim suas compreensões e seu posicionamento no e sobre o mundo.

Por tratar-se de uma produção acadêmica, a monografia é desenvolvida por dois atores: o professor orientador e o estudante cujo processo de orientação são tencionados para submissão perante uma banca avaliadora/examinadora. A produção acadêmica não se restringe apenas a questões institucionais, mas também possibilita reconhecer e identificar os questionamentos e problemas que se tornaram visíveis aos envolvidos na investigação e que resultará no texto acadêmico-científico. Também é possível visibilizar as ferramentas conceituais e teóricas utilizadas pelos autores bem como as diferentes maneiras e formas de entender os processos sociais.

Trazer a monografia dos estudantes dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro, como um dos elementos do *corpus* da tese, permite compreender a política formativa da docência circulante em um espaço institucional bem como as interpretações, reinterpretações e traduções dos atores políticos.

A monografia se insere como experiência de si do estudante do curso de licenciatura do CMC, no processo formativo da docência, pois desde sua entrada no curso se exige dos estudantes a apresentação de trabalhos acadêmicos como demonstrado no quadro 14.

QUADRO 14 – Trabalho acadêmico a ser apresentado pelo estudante de licenciatura do CMC

PERÍODO	TRABALHO ACADÊMICO
2º	Entrega da Carta de Intenção de pesquisa com o aceite do orientador.
4º	Entrega do Projeto de Pesquisa.
6º	Entrega do Artigo.
8º	Entrega da Monografia.

Fonte: IFAM, 2014g

Compreendo então que a monografia, como artefato do processo formativo à docência, constitui-se de movimentos não-lineares, descontínuos e dinâmicos que permitem trazer evidências das interlocuções engendradas durante a trajetória do estudante. Essa produção/fabricação da monografia engendra processos de se

refazer durante a trajetória formativa, seja na interlocução com distintos sujeitos seja nas mudanças quanto ao objeto, metodologias e abordagens teórico-conceituais.

4.3 *Fabricação da/na docência nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro*

Nesta seção discuto a prática discursiva nos cursos de licenciatura no Campus Manaus Centro tendo como substrato o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as monografias dos estudantes dos cursos de licenciatura.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura permite visibilizar as concepções políticas no processo formativo na e para a docência no período de 2009 a 2015. As monografias dos estudantes dos cursos de licenciatura possibilitam compreender a constituição da docência no itinerário formativo produzido pelos atores políticos no período de 2013 a 2015 – cujo espaço-tempo foi delimitado considerando a integralização mínima de quatro anos para a conclusão do curso.

Ao trabalhar com esses artefatos incorporo-os como materialidades de representação da política e constituidores da formação de professores, envolto em relações assimétricas de poder. Opero também com o conceito de “política em atuação” entendendo a política como um conjunto de práticas ‘encarnadas’ (BALL, 2012, p.121) que se relacionam a diferentes tipos e grupos de atores políticos.

No itinerário formativo, os atores políticos se deparam com diferentes tecnologias políticas que intencionam a fabricação da docência por meio de discursividades pedagógicas que operam no sentido de legitimar o modelo que se propõe a superação dos entraves de aprendizagem e intencionam a melhoria dos resultados nos sistemas de avaliação educacional. Os discursos pedagógicos “interpelam os sujeitos a fabricarem determinadas identidades para si mesmos” (GARCIA, 2002, p.139), conformando os modos de pensar, de ser e de agir direcionados para a prática de “boa docência”.

Esta seção traz os discursos que disputam o sentido numa tentativa de se tornarem hegemônicos nos processos formativos da docência que revestidos de intencionalidade conciliadora e consensual, acabam produzindo e fazendo circular diferentes sentidos discursivos sobre a formação de professores.

4.3.1 Projeto Pedagógico do Curso: arquitetura textual de pensar e projetar as docências

Ao iniciar a análise dos PPC's das licenciaturas do CMC/IFAM o primeiro aspecto que observei foram os elementos estruturais que os compõem. Entendo que esta estrutura impõe uma forma de pensar os processos formativos na medida em que tenta indicar elementos teórico-conceituais considerados necessários para um curso de ensino superior. Então, a primeira pergunta que me fiz: por que estes elementos e não outros? O que indica a necessidade desses elementos? Onde se ampara ou se fundamenta essa arquitetura textual?

De fato, no CMC/IFAM predominou até o ano de 2015 uma arquitetura textual diversificada que variava de acordo com as comissões elaboradoras dos PPC's. Nessa perspectiva até 2015 a arquitetura textual do IFAM se contingencializava às concepções políticas e epistemológicas da equipe pedagógica e docente culmina na definição de diferentes itens que constituem.

Em 2015 foi aprovada pelo Consup/IFAM uma resolução cujo documento em anexo serviria de “aporte documental e norteador para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação”⁹⁰ elaborado pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFAM que definiu uma estruturação única para os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). O quadro 15 apresenta os itens que compõem o texto dos projetos pedagógicos de curso no IFAM, embora o primeiro ainda sob a institucionalidade CEFET-AM.

⁹⁰ Este documento recebeu referendo do Conselho Superior (Consup) do IFAM pela Resolução nº 21 - Consup/IFAM, 23 de março de 2015.

QUADRO 15 – Itens do Projeto Pedagógico de Curso da Graduação/IFAM

ITENS		
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de 2003	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de 2012	Aporte Documental e Norteador para Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação anexo da Resolução nº 21/2015-CONSUP/IFAM
<p>PARTE I ELABORAÇÃO DO PROJETO DOS CURSOS DE LICENCIATURA</p> <p>I Apresentação</p> <p>II Justificativa</p> <p>III Objetivos do Curso</p> <p>IV Bases legais</p> <p>V Perfil do Professor de Licenciatura em Ciências Biológicas</p> <p>VI Pressupostos Metodológicos</p> <p>PARTE II ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</p> <p>VII Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.</p> <p>7.1. Matriz curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEFET-AM</p> <p>7.2. Fluxograma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas</p> <p>7.3. Proposta de ementas, campos ou componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas</p> <p>VIII Referências Bibliográficas do Projeto</p>	<p>1. Dados de Identificação da Instituição</p> <p>1.1 Histórico da Instituição</p> <p>2. Organização didático – pedagógica</p> <p>2.1 Dados Gerais do Curso</p> <p>2.2 Justificativa</p> <p>2.2.1 Apresentação</p> <p>2.2.2 Justificativa para o Curso</p> <p>2.2.3 Reestruturação Curricular</p> <p>2.3 Objetivos</p> <p>2.3.1 Objetivo Geral do Curso</p> <p>2.3.2 Objetivos Específicos do Curso</p> <p>2.4 Concepção Curricular</p> <p>2.4.1 Pressupostos Metodológicos</p> <p>2.4.2 Matriz Curricular</p> <p>2.5 Carga Horária do Curso</p> <p>2.5.1 Estratégias e Flexibilização Curricular</p> <p>2.6 Avaliação</p> <p>2.7 Prática de Ensino</p> <p>2.7.1 Prática como Componente Curricular</p> <p>2.7.2 Estágio Curricular Supervisionado</p> <p>2.8 Atividades Complementares</p> <p>2.9 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</p> <p>2.10 Relacionamento entre Ensino, Pesquisa e Extensão</p> <p>2.11 Perfil do Egresso</p> <p>2.12 Certificação</p> <p>3. Corpo Docente, Discente e Técnico-Administrativo</p> <p>3.1 Corpo Docente</p> <p>3.2 Colegiado de Curso</p> <p>3.3 Assistência ao Educando</p>	<p>1 Apresentação</p> <p>2 Dados de Identificação da Instituição</p> <p>2.1 Histórico da Instituição</p> <p>2.1.1 Campus (Nome)</p> <p>3 Organização didático-pedagógica</p> <p>3.1 Dados Gerais do Curso</p> <p>4 Contexto Educacional</p> <p>5 Políticas institucionais</p> <p>6 Justificativa</p> <p>6.1 Justificativa para o Curso</p> <p>7 Objetivos</p> <p>7.1 Objetivo Geral do Curso</p> <p>7.2 Objetivos Específicos do Curso</p> <p>8 Estrutura Curricular</p> <p>9 Pressupostos Metodológicos</p> <p>10 Matriz Curricular</p> <p>10.1 Fluxograma Curricular</p> <p>11 Prática como Componente Curricular (Somente Licenciatura)</p> <p>12 Estratégias de Flexibilização Curricular</p> <p>12.1 Disciplinas de Livre Escolha</p> <p>12.2 Tópicos Especiais</p> <p>12.3 Cursos de Férias</p> <p>12.4 Aceleração de Estudos</p> <p>12.5 Competências profissionais adquiridas no trabalho</p> <p>13 Avaliação</p> <p>13.1 Institucional</p> <p>13.2 Curso</p> <p>13.3 Aluno</p> <p>14 Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-</p>

	<p>3.4 Apoio Técnico-Administrativo 4. Instalações Físicas e Recursos para o Ensino 4.1 Biblioteca 4.2 Equipamentos e Ambientes Específicos de Aprendizagem 4.3 Equipamentos de Segurança 5. Referências Bibliográficas Anexo (Planos de Disciplinas)</p>	<p>aprendizagem 15 Apoio ao discente 16 Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem 17 Acesso dos alunos a equipamentos de informática 18 Perfil do Egresso 19 Corpos Docente e Administrativo 20 Colegiado de Curso 21 Núcleo Docente Estruturante – NDE 22 Atividades Complementares 23 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC 24 Estágio Curricular Supervisionado 25. Instalações Físicas e Recursos para o Ensino 25.1 Biblioteca 25.2 Equipamentos e Ambientes Específicos de Aprendizagem 25.3 Equipamentos de Segurança 25.4 Laboratórios 25.4.1 Laboratórios didáticos especializados: quantidade 25.4.2 Laboratórios didáticos especializados: qualidade 25.4.3 Laboratórios didáticos especializados: serviços 26 Material didático institucional (Somente EAD) 27 Atividades de tutoria (Somente EAD) 28 Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes (Somente EAD) 29 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) (Somente EAD) 30 Integração com as redes públicas de ensino (Somente para licenciaturas) 31 Comitê de ética em pesquisa 32 Biotérios (Somente quem fará experimentos com animais) 33 Referências Bibliográficas</p>
--	---	---

Fonte: Adaptado pela autora, 2017

Uma análise do quadro 15 permite as seguintes constatações sobre os itens constitutivos dos PPCs:

- (a) Concepções distintas quanto à forma de pensar e projetar um curso. Na 1ª arquitetura textual do PPC de 2003 verifico dois elementos básicos – organização didático-pedagógica e matriz curricular. Na 2ª, são acrescentados itens sobre a flexibilização curricular, prática de ensino, estágio curricular supervisionado, corpo docente, instalações físicas e recursos de ensino. Na 3ª verifico a incorporação dos indicadores de avaliação do SINAES, com ênfase nos recursos educacionais e educação a distância.
- (b) Incorporação de demandas na organização didático-pedagógica, principalmente quanto a flexibilização curricular, inserção das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem e da modalidade a distância inclusive nos cursos presenciais que ofertam 20% da carga horária total do curso nesta modalidade.
- (c) Processos decisórios descentralizados da Direção Geral do Campus com a criação do Colegiado de Curso e do Núcleo Docente Estruturante para os cursos de graduação que são arenas políticas legitimadas pelas Resoluções nº 49/2014 e 22/2015 do CONSUP/IFAM.
- (d) Ênfase na avaliação com foco não apenas na dimensão da aprendizagem centralizada no estudante, mas também para as dimensões da avaliação da instituição e do curso.
- (e) Inserção da modalidade de educação a distância.
- (f) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão principalmente com a institucionalização do Comitê de Ética na Pesquisa.

Estas constatações indicam processos de pensar o curso de graduação em uma instituição de ensino superior, pois emergem itens impulsionadores, seja para discutir e dar consecução a aspectos ainda não existentes, seja para aperfeiçoamento e melhoria dos existentes. De certa forma, a arquitetura textual compele o pensar sobre o processo pedagógico.

Ressalto que a estruturação do PPC da graduação no IFAM do ano de 2015 se sustenta basicamente no “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância” (BRASIL, 2015b). O PPC se constitui em uma das fontes de consulta das dimensões avaliativas dos Cursos de Graduação, quais sejam a organização didático-pedagógica, o corpo docente e tutorial e a infraestrutura.

O “aporte documental” legitimado pela Resolução 21/2015-CONSUP/IFAM, como documento norteador para a elaboração do PPC de graduação, se constitui em um mecanismo de avaliação e controle na medida em que induz os cursos de

graduação a traçar um texto discursivo para cada elemento indicado no documento norteador. Somado a isso, a aprovação do PPC pelo CONSUP deve estar associada ao “parecer dos trabalhos efetivados pelo órgão e/ou comissão responsável pela elaboração do referido projeto, bem como parecer pedagógico do profissional pedagogo do macrossistema da Diretoria de Ensino de Graduação” (IFAM, 2015d).

Para a elaboração do PPC comumente é designada uma comissão ou grupo de trabalho constituído basicamente por representação dos professores do campo disciplinar específico e do campo pedagógico. Também corroboram nesta produção textual, desde 2014, com a homologação da resolução nº 49⁹¹ pelo Consup/IFAM, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação do IFAM sendo um órgão consultivo responsável pela concepção do PPC de graduação do IFAM com a finalidade da implantação, atualização e revitalização do PPC, como sinalizado pelo Conaes.

A partir desse entendimento do PPC como produto de processos de negociação de sentidos, busco analisar as práticas discursivas dos PPCs de licenciatura no CMC/IFAM sobre a formação inicial de professores, identificando os modelos formativos e os direcionamentos para a formação dos profissionais de educação.

Aqui não pretendo detalhar cada item da arquitetura textual do PPC, mas problematizar os sentidos da política formativa incorporada nos textos e que se constitui a base para o contexto da prática. Para isso, a leitura dos textos do PPC permitiu visibilizar a fabricação da docência no CMC por meio dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, em Física, em Matemática e em Química.

Os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) e em Química (LQ) iniciaram a oferta do curso no ano de 2002 e Física (LF) e Matemática (LM) em 2008. Embora o espaço temporal entre a oferta dos cursos no CMC/IFAM é possível localizar as similitudes e diferenças que regem a política de formação docente.

Opto por analisar os PPCs vigentes até 2015, sendo que o da Licenciatura em Ciências Biológicas data de 2008, o de Licenciatura em Química de 2008, o de Matemática de 2012 e o de Física de 2008. Embora, o Curso de Licenciatura em

⁹¹ O órgão demandante do projeto de minuta da resolução teve origem na Pró-Reitoria de Ensino/IFAM que submeteu a proposta à consulta pública no período de 15 a 30 de maio de 2014 e, uma vez protocolizada para o Consup recebeu ressalvas da relatoria do conselheiro que foram incorporadas ao texto original da PROEN.

Ciências Biológicas tenha sofrido uma reformulação do seu projeto, por meio da Resolução nº 42/2013-Consup/IFAM, entendo que, dada a temporalidade definida para este e também por defender que o texto político precisa ser confrontado com o leitor as mudanças esperadas se darão em um processo a longo prazo.

Pelos objetivos⁹² e a concepção curricular⁹³ definidos nos PPC's constato eixos discursivos para a formação docente que se concentram em: formar professores-pesquisadores comprometidos com a “qualidade do ensino, a transformação social e a produção de conhecimento científico e tecnológico na Amazônia” (IFAM, 2008b; 2008c); formar professores para a educação básica (IFAM, 2012b); exercício da docência com capacidade para solucionar problemas e disseminar o conhecimento científico (IFAM, 2008a).

Os sentidos atribuídos à formação docente indicam o direcionamento à tendência do professor-pesquisador. Essa tendência recebeu adesão por parte da comunidade acadêmica por meio do acesso às obras de Stenhouse que investigou o contexto da reforma educacional da Inglaterra na década de 1960. Segundo Ludke (2001, p.80), citando o trabalho de Stenhouse (1975), o professor-pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação.

Em outro estudo, Ludke (2012) ao problematizar sobre os desafios da pesquisa na formação de professores indica dois pontos de tensões: reconhecimento da dimensão da pesquisa na formação de professores torna esses atores responsáveis para “assumir as responsabilidades por esse domínio de investigação de modo mais efetivo” (LUDKE, 2012, p.637); outro ponto de tensão refere-se a “falta de consensualidade a respeito do conceito de pesquisa e de lidar com ele na situação de trabalho e de formação do professor” (LUDKE, 2012, p.637).

A proposta do PPC propõe o exercício da docência com capacidade de “solucionar problemas de forma reflexiva e crítica buscando novas formas de construir e disseminar o conhecimento científico” (IFAM, 2008a). O sentido de pesquisa incorpora a dimensão da aplicabilidade do conhecimento como alternativa

⁹² Os objetivos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física em Matemática e Química encontram-se no apêndice M.

⁹³ A concepção curricular dos cursos de licenciatura estão no apêndice N.

à superação de modelos que enfatizam aspectos teóricos na formação docente. Ao mesmo tempo, o modelo formativo de professores proposto no IFAM intenciona a pesquisa como elemento de enfrentamento aos problemas arrolados no exercício da docência.

Ainda nos PPCs a superação da “dicotomia entre prática e teoria se obterá por meio da pesquisa-ação” (IFAM, 2008a; 2008b), na qual a imersão dos estudantes nos espaços educacionais contribuirá com a formação do licenciando, pois estas vivências são consideradas momentos oportunos para a aprendizagem da docência. Neste caso, as salas de aula e os ambientes educacionais se constituem em “espaços de aprendizagem da docência”, o que se ratifica na análise das monografias dos estudantes.

Também a discussão sobre teoria e prática perpassa a articulação entre a “formação pedagógica com os diversos segmentos da ciência” (IFAM, 2012b) incentivando a “criação de projetos para estudos de problemas amazônicos, nacionais e mundiais no campo da ciência, biotecnologia, diversidade e das artes” (IFAM, 2012b).

A formação inicial de docentes defendida no PPC prevê o uso de “atividades de campo, práticas laboratoriais e experimentais que instrumentalizem tecnicamente o aluno” (IFAM, 2008c) e de “ensino investigativo, problematizado e contextualizado com a realidade amazônica” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c). Há uma crença de que ao desenvolver as habilidades nos usos de atividades experienciais e vivenciais, os estudantes das licenciaturas possam se apropriar de conhecimentos empíricos que melhorem a sua intervenção nos espaços educacionais.

Outro sentido da política de formação docente focaliza nas “demandas sociais” e no atendimento a oferta de trabalho e ao “potencial socioeconômico regional”. Retoma-se nestes aspectos um compromisso do IFAM com as comunidades locais, tencionando para as potencialidades econômicas, principalmente os arranjos produtivos locais (APLs) circunscritos a área geográfica de sua atuação.

O docente é considerado como “transformador da realidade” (IFAM, 2008a; 2008b) e com “responsabilidade como agente ecológico” (IFAM, 2008a). Neste aspecto a docência se relaciona com a responsabilização do professor e da escola como propulsores das mudanças sociais. Os processos educativos possibilitam novas perspectivas de relações sociais, mas apenas isto não dará conta de resolver as condições estruturais e as desigualdades sociais historicamente constituídas.

Também, dentre os eixos formativos do professor, há uma intencionalidade de desenvolver processos formativos que tenham como premissa a “socialização e disseminação do conhecimento produzido tanto por professores como por alunos” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c). Há discurso em querer superar o “modelo de passividade e de reprodução” por modelos que impulsionem os processos de criação e de recriação do conhecimento. No entanto, os PPCs são pouco elucidativos quanto ao direcionamento político e social que será dado a esses princípios formativos.

Ainda nesse sentido, a formação docente propõe a “construção de conhecimento significativo e contextualizado de forma investigativa, reflexiva, humanista, histórico-crítica e ecológica” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012). Esses discursos aglutinam diferentes conceitos teórico-epistemológicos em um único texto político numa tentativa de suplantarem ou minimizar os conflitos em torno desses conceitos. Ao utilizar os conceitos generalizantes e passíveis de aceitação pelos atores políticos, os formuladores dos textos políticos, minimizam os conflitos e alimentam o consenso em torno desses conceitos.

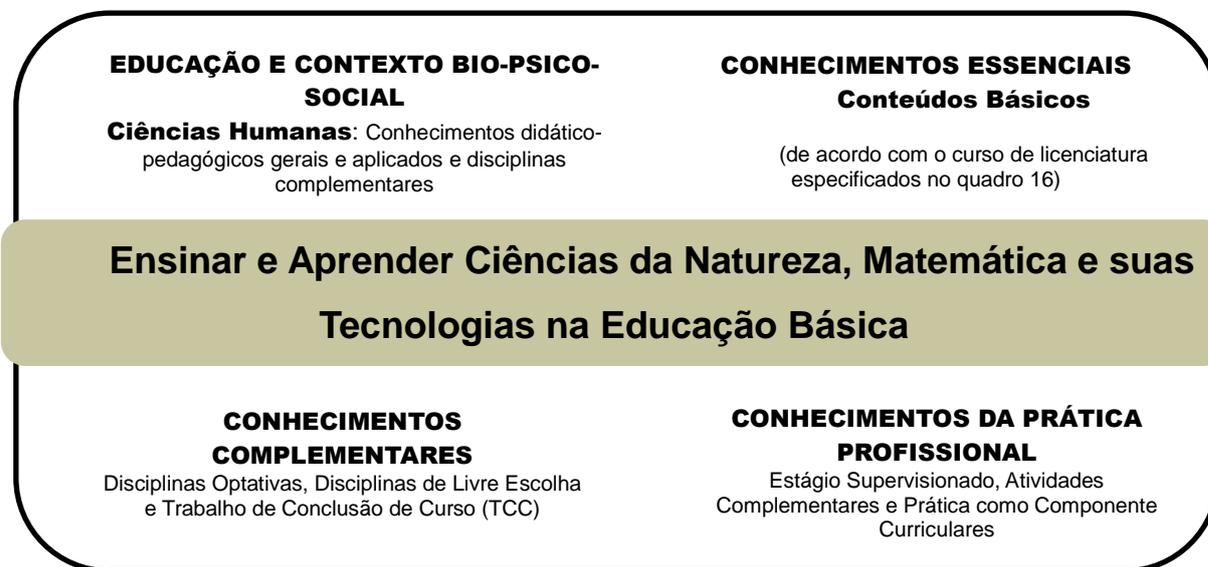
Os processos metodológicos avocam a “docência de forma colaborativa, interdisciplinar e transversal, através do processo de reflexão-ação-reflexão” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012). Nesse processo, o *professor formador* deve assumir uma “relação dialógica, mediada e interativa que contribua com a produção de conhecimento de forma competente e comprometida, visando à transformação social através da qualidade do ensino” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012). Há uma intenção de definir o modo de como deve ser o professor dos cursos de licenciatura e, nessa situação, alicerçado no modelo de profissional reflexivo.

O discurso de professor reflexivo encontra legitimidade nos espaços acadêmicos e também traz enraizamento nas Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores. Aditado ao sentido de profissional reflexivo encontra-se a pesquisa vinculada ao “processo de ensino-aprendizagem, superando a reprodução pela produção de conhecimento, com o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico e investigativo” (IFAM, 2008a, p.15). Há ênfase ao protagonismo docente na qual a formação de professores é significada como espaço que possibilita o ato de pensar sobre si mesmo, fabricando um modo de ser e exercer a profissão.

A matriz curricular estabelece como eixo formador “Ensinar e Aprender Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias na Educação Básica” e abrange quatro áreas do conhecimento, com seus Componentes Curriculares

Articuladores:

Figura 9 – Eixo formador dos Cursos de Licenciatura do CMC/IFAM



Fonte: IFAM, 2008 adaptado pela autora.

- (i) **Conhecimentos essenciais:** São os conteúdos básicos, envolvendo teoria e práticas laboratoriais. Compreende os seguintes elementos curriculares:

QUADRO 16 – Conhecimentos essenciais dos cursos de licenciatura do CMC

LICENCIATURAS	CONHECIMENTOS ESSENCIAIS
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciências Biológicas: Gênese – Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica – Biodiversidade e Biotecnologia; Ecologia e Desenvolvimento Regional Sustentável. ▪ Ciências Exatas e da Terra: Tecnologia e conhecimentos exatos e da Terra: Matemática, Física, Química, Estatística, Informática, Geologia.
FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciências Exatas e da Terra: i. Mecânica Clássica; ii. Termodinâmica; iii. Ondulatória; iv. Fluidos; v. Eletromagnetismo; vi. Óptica; vii. Física Quântica; viii. Relatividade. ▪ Matemática: i. Álgebra Linear; ii. Cálculo Diferencial e Integral; iii. Probabilidade e Estatística; iv. Métodos Numéricos. ▪ Química: i. Química Geral.
MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática: Fundamentos de cálculo, fundamentos de geometria, Cálculo diferencial e integral, Álgebra Linear, História da Matemática, Probabilidade e estatística, Álgebra, Variáveis complexas, Desenho geométrico, Análise real. ▪ Química. No que se refere especificamente ao estudo da Química, deverá possibilitar a compreensão das propriedades e transformações da matéria, as leis, princípios e os conceitos e teorias

	<p>que as regem e as interpretam.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Física: Leis básicas da Física e suas equações fundamentais. Experimentos que enfatizem os conceitos básicos e auxiliem o aluno a entender os aspectos fenomenológicos da Física.
QUÍMICA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química (Teoria e Laboratório): propriedades físico-químicas das substâncias e dos materiais; estrutura atômica e molecular; análise química (métodos químicos e físicos e controle de qualidade analítico); termodinâmica química; cinética química; estudo de compostos orgânicos, organometálicos, compostos de coordenação, macromoléculas e biomoléculas; técnicas básicas de laboratório. ▪ Matemática: Álgebra, funções algébricas de uma variável, funções transcendentais, cálculo diferencial e integral, seqüências e séries, funções de várias variáveis, equações diferenciais e vetores. ▪ Física: Leis básicas da Física e suas equações fundamentais. Conceitos de campo (gravitacional, elétrico e magnético). Experimentos que enfatizem os conceitos básicos e auxiliem o aluno a entender os aspectos fenomenológicos da Física. ▪ Biologia: Gênese – Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica – Biodiversidade e Biotecnologia - Ecologia e Desenvolvimento Regional Sustentável.

Fonte: A autora com base nos PPCs dos cursos de licenciatura, 2017.

- (ii) **Educação e contexto bio-psico-social:** São os conteúdos específicos para o exercício da docência, considerando as especificidades regionais e o perfil do profissional que se deseja formar. Compreende os elementos curriculares de Ciências Humanas: conhecimentos didático-pedagógicos gerais e aplicados, psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, história, metodologia das ciências, legislação da educação, fundamentos sociolinguísticos e outros.
- (iii) **Conhecimentos da prática profissional:** São atividades como a realização de Estágio Supervisionado, Atividades Complementares (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais) e Prática como Componente Curricular, às quais será atribuída carga horária específica.
- (iv) **Conhecimentos Complementares:** São conteúdos essenciais para a formação humanística e interdisciplinar. Abrange disciplinas optativas e de livre escolha, com conteúdos da área de formação e de filosofia, história, informática, instrumental de língua portuguesa e línguas estrangeiras, dentre outros. A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será inserida neste eixo disciplinar articulador.

QUADRO 17 – Carga horária por área e curso de licenciatura

ÁREAS	LQ	LCB	LF	LM
Conhecimentos essenciais	1.700	1.700	1.760	1.840
Educação e contexto bio-psico-social	1.020	1.020	960	880
Conhecimentos da prática profissional	1.056	1.056	1.000	1.000
Conhecimentos complementares	220	220	220	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	3.996	3.996	3.940	3.960

Fonte: A autora com base nos PPC's, 2017.

Importante destacar que dentre os PPCs dos cursos de licenciatura, o de Física traz uma singularidade ao incorporar na matriz curricular uma disciplina intitulada de Seminário (I, II e III) cuja proposta de ementa consiste na “Apresentação de seminários pelos alunos abordando os principais tópicos de Física para discussão e análise dos conceitos” tendo como objetivo geral abordar os principais tópicos de Física para análise em sala de aula, com intuito de fortalecer conceitos e prática do ensino. O destaque se faz pois vê-se uma intenção discursiva de articulação entre os conhecimentos específico e pedagógico na formação docente.

O protagonismo docente, produzido discursivamente nos textos políticos analisados por Dias (2016), problematiza uma série de questões que envolvem a heterogeneidade da docência na Região Iberoamericana. A autora entende que estes textos políticos centralizam no professor um papel de agente garantidor da qualidade e êxito da educação. Esse discurso se articula com a “necessidade de normatizações da formação e do trabalho docente promovendo processos de regulação marcados por avaliações de desempenho e pela cultura da performatividade” (DIAS, 2016, p.596).

4.3.2 Licenciando: *fabricação* de si e da docência nas monografias

Por fim, intenciono por meio das monografias, entendendo-as como produto de um processo formativo, representativo de um determinado momento histórico, embora como discurso contingente e provisório. As monografias envolvem a atuação de professores e estudantes, seja na produção escrita, na definição dos referenciais teórico-metodológicos ou mesmo na defesa perante a banca examinadora.

A Organização Didático-Acadêmica⁹⁴ do IFAM configura o trabalho de conclusão de curso dos cursos de graduação como prática profissional, devendo ser desenvolvido mediante orientação, acompanhamento e avaliação docente, conforme estabelecido no PPC da graduação. A natureza do TCC pode ser: (i) produção acadêmica, resultante de pesquisa científica sobre um determinado objeto, ato, fato ou fenômeno da realidade; produção técnica ou tecnológica, visando à aplicabilidade nos diversos campos do saber, com atendimento aos padrões técnicos de intervenção.

Especificamente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do Campus Manaus Centro a monografia se constituiu no trabalho de conclusão do curso (TCC).

- a) O TCC se insere no eixo disciplinar “conhecimentos complementares” cujos “conteúdos e atividades deverão ser desenvolvidos com âmbitos e especificidades diferenciadas, visando a elaboração do conhecimento em diversos contextos, articulando diversos saberes para a formação plena de um educador reflexivo da área científica” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012b).
- b) O TCC se constitui em uma “atividade científica de sistematização do conhecimento sobre um objeto de estudo ou problema, desenvolvido mediante orientação e avaliação docente” (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012b).
- c) O TCC versará sobre o eixo temático educação e suas interfaces com áreas afins devendo ser apresentado preferencialmente sob forma de monografia, sendo aceitas outras modalidades regulamentadas (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012b).
- d) O TCC integra o currículo do curso como requisito curricular suplementar obrigatório para a integralização do curso (IFAM, 2008b; 2008c; 2012b).
- e) “O aluno deverá inscrever-se na Orientação de TCC, a fim de que o professor orientador tenha sua carga-horária destinada a atividade de orientação” (IFAM, 2008b; 2008c; 2012b).
- f) O TCC deverá ser apresentado, preferencialmente sob forma de monografia e regido por Regulamento próprio (IFAM, 2008a; 2008b; 2008c; 2012b).

É importante registrar que o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso se encontra em tramitação no Consup desde abril/2016 considerando o processo de

⁹⁴ Resolução nº 28-Consup/IFAM de 22-08-2012 que aprova o Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do IFAM.

consulta pública à comunidade acadêmica.

Para compor o *corpus* deste capítulo utilizo as monografias produzidas no período de 2013 a 2015, considerando a matrícula institucional dos estudantes a partir do ano de 2009 e colação de grau no período de janeiro/2013 a dezembro/2015. Esta delimitação foi necessária considerando o espaço temporal proposto neste estudo e também o volume de dados para a análise do material documental.

Reconhecendo o quantitativo de material a ser analisado, delimito a análise em três itens da monografia: resumo, sumário e conclusão. Estes itens incorporam uma representação do trabalho científico por trazerem elementos relevantes sobre o tema, o objeto, os objetivos e as conclusões da investigação realizada. A intenção que coloco é trazer evidências sobre a prática discursiva do modelo de formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro, sendo que neste espaço não analisarei minuciosamente a monografia, deixando que os estudos seguintes possam explorar mais detalhadamente este material por conter outras possibilidades de análises que aqui não será explorada.

O acesso às monografias se deu, em sua maioria, na consulta ao acervo da Biblioteca do Campus Manaus Centro e quando não localizadas neste acervo, recorri aos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura, sendo que após esta investida, obtive um total de 98%.

Ainda que em um primeiro momento intencionasse a classificação das monografias por categorias, compreendi que esse tipo de análise inviabilizaria a constatação dos indícios, dos vestígios, das regularidades e das singularidades na produção da política no contexto da prática. Entendo que a modelização ou categorização obscureceria as interpretações e as traduções dos atores políticos materializadas no texto acadêmico – intitulada de monografia.

Também não codifiquei as monografias, nem individualmente nem por curso, em uma tentativa de analisar não o(s) sujeito(s) em si, mas sim as práticas discursivas dos cursos de licenciatura do CMC/IFAM. Por isso, ao usar algum excerto dos textos das monografias destaco-os em itálico problematizando-os e evidenciando-os.

Considero como autores das monografias, não apenas o licenciando, na condição de orientando, como também o professor, na condição de orientador. Ambos e, possivelmente na interlocução com outros autores, professores e os

próprios pares, assumiram a feitura do texto acadêmico. Portanto, a monografia está impregnada de uma coletividade manifestada numa síntese individualizante que representa a sua compreensão do processo investigativo.

Na leitura inicial das monografias intencionei problematizar as temáticas e objetos de pesquisa que deram substrato à escrita da monografia. Constatei que as monografias basicamente se constituem em estudos que utilizam a descrição ou narração para relatar a interlocução com os processos de ensino em ambientes formais de educação, principalmente as escolas das séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, e também em ambientes não-formais de educação.

Os sujeitos participantes das monografias são comumente adolescentes, jovens e adultos de escolas públicas. Os professores e profissionais dos ambientes educacionais são considerados como parceiros e colaboradores da investigação. Comumente os autores das monografias fazem referência ao estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de desenvolvimento da sua investigação. Os instrumentos de coleta de dados mais utilizados são as entrevistas, os questionários, a observação participante e o diário de campo. E constato que os dados oriundos desses instrumentos carecem de modelos analíticos mais aquilatados que deem legitimidade aos “resultados” e conclusões dos estudos.

As monografias enfatizam a superação do “ensino tradicional” por meio de: “desenvolver, aplicar e avaliar uma metodologia e investigar, criar, aplicar e avaliar meios e recursos utilizados para a otimização do ensino” com intuito de “desenvolver e aplicar uma atividade lúdica não tradicional” bem como intenciona a “socialização do conhecimento científico no contexto do seu cotidiano”.

Nos textos das monografias há demonstrações de intencionalidades de superar o modelo tradicional de ensino por meio de recursos, técnicas ou ferramentas de ensino. Verifico a tentativa de relacionar ou associar os recursos de ensino à aprendizagem, ou seja, os autores aludem que a demonstração de “desinteresse [pela aprendizagem] pode estar no modo como esse conteúdo é desenvolvido”. Há ratificação do discurso de responsabilização dos resultados da aprendizagem na docência e isso fortalece as políticas de formação centralizadas no caráter pragmático e empirista do ensino.

Embora o uso de diferentes designações como, por exemplo, recursos, procedimentos, estratégias e técnicas de ensino, como representação do modelo de ensino, constato a valorização dada a essas abordagens investigativas que

intencionam desenvolver intervenções pedagógicas que contribuam em “motivar os estudantes no aprendizado, a quererem estudar, despertar o interesse e causar motivação nos alunos e para fazer com que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem”. O discurso difunde a ideia de que a melhoria do ensino se relaciona aos processos didáticos de ensino e apontam a necessidade do professor desenvolver uma cultura empreendedora direcionada às mudanças contínuas que atendam não somente as necessidades educativas, mas, sobretudo, ao mercado de trabalho.

O discurso das monografias enfatiza o “comprometimento de educadores e professores com a elaboração de metodologias visando à aprendizagem e que, além disso, sejam motivadoras para os alunos”. Os processos metodológicos e seus aparatos didático-pedagógicos são considerados como “estímulo aos alunos e motivação para o aprendizado do conteúdo e como fator determinante para que os alunos possam compreender melhor a disciplina”.

As intervenções pedagógicas descritas nas monografias objetivam contribuir com os “alunos no processo de aprendizagem e os professores no processo de ensino”. Por isso, encontro indicações de, “após o desenvolvimento da pesquisa”, os autores contribuírem com algum produto ou serviço ao ambiente educacional. Verifico a preocupação dos autores das monografias quanto ao produto que deve ser disponibilizado à sociedade e, em especial, à escola.

A análise assumida pelos autores das monografias não considera outros aspectos relacionados à docência, como as condições de trabalho e a carreira docente. Entendo que estas questões perpassam a docência em suas diferentes dimensões e ambientes educacionais e que, portanto, deveriam ser também problematizados diante dos discursos avigorados de responsabilização docente pelos resultados do ensino.

As monografias também apresentam estudos que buscam analisar a apropriação, domínio e uso de tecnologias contemporâneas primeiramente com o intuito de verificar “como os professores veem o uso do computador dentro do ensino” e atribuindo ao professor a responsabilidade de “buscar, de aprender e de utilizar tal recurso tecnológico para atender as necessidades dos alunos dentro do mundo moderno”. E em segundo momento, relatam atividades ressaltando a “eficácia no processo de ensino-aprendizagem e a aprendizagem significativa aos alunos” demonstrando, assim, os aspectos favoráveis à aprendizagem com o uso

dessas tecnologias. Ressaltam, enfim, a necessidade do domínio dessas tecnologias educacionais pelos professores das escolas para a melhoria e qualidade do ensino.

Há também estudo sobre a evasão escolar questionando a ausência de estudantes na escola e a necessidade de “mudanças por parte de alunos, pais, professores, da direção escolar, mudanças na infraestrutura escolar, do governo”. A análise de programas educacionais e de coleção de livros didáticos também se constituiu outra vertente investigativa presente nas monografias. Estes aspectos denotam análises políticas e sociológicas da docência.

Embora de menor incidência, o aspecto da diversidade também aparece nas monografias, com a discussão sobre a “inclusão escolar de estudantes com deficiência visual”. A emergência dessa temática ainda não se constitui como pauta prioritária dos autores das monografias, mas indica uma possibilidade de inserção do tema nas licenciaturas.

O curso de licenciatura também recebe espaço dentre as problematizações das monografias. São destacados aspectos da estrutura curricular, do estágio curricular supervisionado e do PIBID. Esses estudos acenam parcerias de estudo entre o licenciando-orientando e o professor-orientador do curso de licenciatura numa tentativa de melhoria dos processos formativos buscando, por meio da interlocução com os próprios licenciandos, analisar e entender a “constituição da identidade do professor e a construção dos saberes necessários à prática docente”.

A ênfase na dimensão didático-metodológica e no protagonismo docente permite identificar com a ajuda de Dias (2016, p.594) a ambivalência no papel do professor abalizado pelo “caráter criador e autônomo do seu trabalho” e pela “performatividade no trabalho docente ao exigir resultados no desempenho dos alunos como critério exclusivo de mérito de sua atuação na educação”. E ainda conforme a autora, este discurso assume a centralidade na região iberoamericana como sendo base de avaliação do desempenho docente.

A performatividade, o mercado e o gerenciamento se constituem em tecnologias políticas que fabricam a docência por meio de discursos que difundem, disseminam e circulam a imagem representacional do docente adequado à sociedade. A docência se vê imersa em relações com os saberes que intencionam qualificar a singularidade do seu trabalho ora como transformador da realidade social ora como redentor da educação.

O contexto da prática dos cursos de licenciatura no CMC/IFAM permitiu a compreensão da transitabilidade dos atores políticos nas arenas políticas bem como entender que a interpretação e a tradução do texto político possibilitam diferentes sentidos à política. Por isso, nessa análise fomentada pelo ciclo de políticas ratifico que há uma atuação política e não mera implementação, pois a política é, ao mesmo tempo, texto e discurso.

CONCLUSÕES

*Nem tudo que escrevo resulta numa realização,
resulta mais numa tentativa.
O que também é um prazer,
pois nem tudo eu quero pegar.
Às vezes quero apenas tocar.
Depois o que toco, às vezes,
floresce e os outros podem pegar
com as duas mãos.
(Clarice Lispector)*

Conclusão ou considerações finais? Sempre fiquei em dúvida quanto ao uso que faria de um dos termos. Hoje ao chegar nesta etapa da trajetória da pesquisa, acredito que o termo “conclusão” seja apropriado não com o sentido de terminalidade de um estudo de determinado objeto, mas como resultado de uma caminhada que diria não somente acadêmica como também profissional e pessoal, pois nessa trajetória aconteceram mudanças engendradas pelas leituras, discussões e diálogos com as pessoas. Isso altera nosso comportamento, nossa atitude diante do mundo e das pessoas.

E é por isso que, ao concluir esta etapa acadêmica, e tendo vivenciado tantos momentos intensos que somente o ato de confrontar-se, e de se desafiar a reconstrução, é possível chegar a este momento, com *coração na boca, peito aberto [...], brilho dos meus olhos e o tremor nas minhas mãos* (NASCIMENTO JÚNIOR, 1980), de tessitura do *autorretrato* e dizer: *consegui, talvez não da forma como queria, mas não sou mais a mesma, refiz e fui refeita.*

E é com o intuito de compartilhar esses momentos que influenciou diferentes dimensões de minha vida que divido a conclusão em dois momentos. Ainda que separados, eles são processos indissociáveis e ao escrevê-los compreendo a dinamicidade do processo de pesquisa. O primeiro versa sobre os êxitos, os percalços e os desvios das trilhas da investigação e o segundo sobre as problematizações do objeto e dos objetivos da pesquisa.

A. Trilhas da investigação: os pontos de partida, de retomada e de finalização

O que é uma obra? “Será que tudo o que ele escreveu ou disse, tudo o que ele deixou atrás de si faz parte de sua obra?” (FOUCAULT, 2009, p.269). A autoria

dessa tese se fez por muitas idas e vindas. Quantos rascunhos foram feitos, apresentados e confrontados. Quantos excertos assumidos, enquanto outros foram abandonados. Entender que isso faz parte da trajetória investigativa e que é necessário estar em uma postura coerente, não é fácil.

O que afetou essas escolhas? Por que excluí-las? Por que não se volver e inseri-las? Tantos vestígios ficaram e o ‘tudo’ que precisava ser dito, está posto. Conhecer a obra do autor por apenas uma de suas obras, me faz perguntar: quais são os “milhões de traços deixados” na produção da obra?.

A paixão que me move é a mesma que me impulsiona e direciona minha caminhada. No caminho encontro obras e seus autores. Com alguns compartilho os vínculos e as ideias. Com outros, logo nas primeiras linhas, são abandonados. De onde provem essas escolhas? Como explicar ou justificar o uso desta ou daquela obra? Alguns usam a razão para justificar. Outros tateiam entre a emoção e o sentimento envolvido no encontro com a obra. É o que Fischer (2005, p.121) compartilha:

Como nos posicionarmos diante do que lemos, assumindo a atitude de quem absorve um autor, enterra-se nele, mexe e remexe conceitos e caminhos e, ao mesmo tempo, por paradoxal que isso possa parecer, trai esse mesmo autor, esses mesmos escritos, seguindo a própria paixão, traíndo o que acabou de ser parte nossa, paixão vivida através da leitura?.

Paixão e traição – duas palavras que trazem tantas emoções. A paixão seduz e te leva ao encontro da obra. A traição, não significa ser infiel ou desleal, mas representa uma possibilidade de querer ver outros mundos. Paixão incita a traição, no sentido de ansiar por querer ser eu mesma/mesmo diante do outro que, por um determinado tempo, me envolve, me enlaça e me prende. A paixão, por ser inquietante e ardente, impulsiona o querer transcender e à mudança. E as mudanças desencadeiam atos de traição à obra original, aos aforismos defendidos. E isso, eu entendo como pesquisa.

Ao assumir um posicionamento teórico exploro os autores e suas obras. E ao fazer isso, assumo e incorporo suas ideias e conceitos, sem, no entanto, deixar de ser eu mesma, “de falar dessa pessoa única que aqui está a pensar” e de atentar para o lugar, o contexto, “às agruras e belezas do espaço e da hora que habitamos”, enfim a uma “*conversão do olhar na escrita acadêmica*, como cuidado consigo,

como escrita de si, como arte da existência” (FISCHER, 2005, p.125).

Por isso, ao usar a primeira pessoa do singular na escrita dessa tese, manifesto uma autoria constituída de, mas inundada e invadida por outros. Ao assumir a pessoa do discurso não o faço com a pretensão de destacar a individualidade egoística, pois isso negaria a presença, a interação e a historicidade do qual sou revestida. Assumo o “eu” como representações do “nós” que deixo me invadir, me confrontar e me compartilhar. São pactos e acordos firmados entre tantas e diversas individualidades que não cessam de me afrontar e de me permitir a constituição de uma autoria.

A autoria da tese não se compõe apenas da escrita propriamente dita do texto, que se torna uma expressão do político, na medida em que defendo uma tese, como também e, principalmente, das escolhas que fiz e que dão materialidade ao texto. Por isso, a seleção de materiais que compõe o *corpus* também faz parte da trajetória dessa autoria.

A seleção de dados não é um processo fácil e linear. É navegar por mares nunca dantes navegados. O que se pensa e planeja *a priori*, no momento de elaboração do projeto da tese, é constantemente posto em questionamento quando se debruça sobre o material empírico. O que era previsto, transcende. Novas possibilidades se abrem e outras são desfeitas. Portanto, o previamente definido no projeto de pesquisa, vai paulatinamente sendo refeito e redefinido na interlocução e confronto entre o referencial teórico e o material empírico.

Basicamente dois fatores possibilitam essas mudanças: o não engessamento e aprisionamento às verdades sedimentadas; e a permissão de olhar e valorizar outros rastros, vestígios, pistas e raridades deixados no caminho. Mas isso não seria possível sem os questionamentos que me foram feitos por pessoas que encontrei ao longo dessa caminhada. Não apenas aquelas que me forneceram questionamentos do ponto de vista acadêmico-científico, mas também aquelas que ao comentar sobre um filme, uma série de televisão, um espetáculo teatral ou até mesmo um desenho animado me fizeram ver outras formas de olhar e entender a dimensão da pesquisa e da humanidade.

Acredito que sem essas interlocuções e afrontamentos do cotidiano e de seus entrelaçamentos com o científico, não teria alcançado as compreensões que hoje tenho sobre a investigação e que aqui, pelo espaço e rigor da escrita acadêmica, não é possível externar. Somada a essas experiências estão os “milhares de

pequenos acontecimentos que, pouco a pouco, como gotas de chuva, furam nosso corpo, nossa maneira de pensar” (FOUCAULT, 2011, p.118) marcados pela presença do outro. E isso justifica também a pouca citação de nomes nos agradecimentos, pois como poderia citar todos eles com os quais compartilhei tantos momentos de vida.

Entendo a pesquisa como uma trilha amazônica: os caminhos parecem ser os mesmos quando se olha apenas para a “*picada de terra*”, mas cada trilha exige uma forma e modo de caminhar. A trilha tem momentos de subida, de descida, de desvio e de esgueiro. Sempre ela coloca um desafio.

E na minha trilha *havia uma pedra, havia uma pedra no meio* da trilha. No projeto de pesquisa, apresentado inicialmente ao curso de doutorado, havia a previsão da realização de entrevistas como parte do *corpus* da investigação. No entanto, busquei, por oito longos meses, a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética. Entre idas e vindas, correções, supressões e inserções no projeto que visavam, sobretudo, o atendimento aos critérios do Comitê de Ética. Ao término desse período e não obtendo o parecer favorável junto ao PPGE, decidi criar outra forma de caminhar pela trilha, mas sem me desvencilhar totalmente do projeto inicial. A pesquisa é ato de criação.

Ao escolher outra forma de caminhar, tinha ciência de uma parte dos riscos e dos comprometimentos à pesquisa. Reconstruir e refazer a trilha exigiu da minha parte um desprendimento com o anteriormente pensado. Dúvidas, hesitações perpassaram esse momento de vivência na trilha. Contudo, diferentemente do que eu pensara, retomei os objetivos da pesquisa e debrucei sobre o material empírico. E o que antes se constituiu em obstáculo e *pedra*, me deu outras possibilidades de ler, ver e compreender a pesquisa.

E nesse exercício recompus a musicalidade da pesquisa, buscando como diz Fischer (2005, p.134), aprimorar a “capacidade inventiva e criativa, de modo a poder falar daquilo que se murmura nos espaços vazios, daquilo que [...] escapa às nossas previsões, hipóteses, a esquemas previamente traçados”. Refiz-me e refiz a investigação.

A tessitura da tese não foi realizada de maneira linear e uniforme. Muitos movimentos se fizeram e, ainda no futuro próximo poderão ser realizados, pois na primeira revisão do texto da tese percebi o quanto este objeto de estudo carece de investigações. O leitor atento perceberá as mudanças de mim no próprio texto, pois

a pesquisa muda seu ser e seu olhar.

B. Sobre a pesquisa: o ponto de chegada e de produção de novos mapas

O primeiro elemento que inicio esta subseção se refere ao modelo de análise política assumida no estudo. A opção por este modelo se constituiu em questionamentos, ainda antes de adentrar no Programa de Pós-Graduação, pela banca avaliadora, e continuou durante a trajetória do curso por parte de professores e de colegas da turma de doutorado. Afinal, como encontrara esse modelo de análise? Enfim, se me perguntarem sempre terei uma resposta: partiu da minha inquietação e de várias leituras que me permitiram dialogar com as mais diferentes teorias e também com diferentes portadores textuais.

Sempre li os artigos, as teses e as dissertações com o olhar sobre a base epistemológica, ou seja, conhecer os fundamentos dos autores, pois acredito que ombros de gigantes nos erguem para olharmos além do horizonte. E foi neste movimento de me permitir conhecer, desbravar os mares e desafiar a geografia que reconheci no ciclo de políticas uma possibilidade de resposta a minhas inquietações esboçadas desde a minha primeira inserção como profissional de educação em escolas. Mas como diria Ball (2011, p.93):

[...]. A teoria é um veículo para 'pensar diferente', é uma arena para 'hipóteses audaciosas' e para 'análises provocantes'. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência.

Acredito que isto me impulsionou a entender melhor a dinâmica da política da qual eu constituo e sou constituída. O modelo de análise proposto por Ball (1992; 1998) permitiu reconhecer a produção das políticas imersas nas relações de saber e poder. O poder que é capilarizado em diferentes relações sociais, superando a verticalidade e os binarismos ainda comuns nas investigações educacionais. Aqui não quero fazer apologia a um modelo, mas abrir outras formas e maneiras de jogar. Como afirma Lopes (2016, p.5), "teorias são operadores, favorecem e possibilitam determinadas análises e conclusões, bloqueando outras. Respondem também a

contingências das trajetórias de cada um de nós como investigadores”.

E nisto se encontra outro desafio: como olhar para a própria instituição onde atua? Diferentemente do que temia, o olhar para dentro da instituição na qual atuo me auxiliou a compreendê-la como uma arena política regida por conflitos, lutas, negociações e acordos. E, principalmente, entender que você faz parte desta rede de relações e isso exige uma tomada de decisão perante o exercício de sua profissão.

Outro questionamento que fiz: por que este objeto?. A área de educação permite diferentes objetos de investigação, dada sua abrangência e interpenetração e diálogo com outras áreas do conhecimento. Incorporei a política de formação inicial de professores como objeto de investigação pois além de envolvida na docência nos cursos de licenciatura, pouco conhecia sobre a dinâmica política institucional do CMC/IFAM. Isso, de certa forma, incomodava demasiadamente e, posso dizer, direcionou as leituras e a elaboração do projeto de pesquisa a ser submetido aos programas de pós-graduação. Sim, o projeto de pesquisa foi submetido a três processos de seleção ao curso de doutorado.

A formação de professores ganha centralidade nas diferentes arenas políticas, sejam governamentais, acadêmicas, disciplinares e instituições educacionais. Há um atrelamento da formação de professores às demandas para educação na contemporaneidade, como se possível fosse a superação das desigualdades sociais e econômicas do Brasil.

Ao sistematizar os discursos circulantes sobre a formação de professores da Rede Federal verifico que a formação para a docência na educação profissional e para as áreas de ciências e matemática se constituía de pauta de defesa nas arenas políticas justificada pela própria natureza das instituições de educação profissional e tecnológica. No entanto, com a ampliação das áreas das ofertas dos cursos de licenciatura na Rede Federal a consolidou, por assim dizer, como *locus* de formação docente.

E margeado a isso estão os mecanismos de controle e de vigilância – Acordo de Metas e Compromissos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções e Relatórios de Gestão – que ao mesmo tempo em que intencionam limitar a produção de sentidos, impulsionam novas formas de interpretação e de tradução na formação docente, pois o controle total dos sentidos se torna impossível diante das interpretações e reinterpretações dos atores políticos.

A inclusão social, a cultura empreendedora, a pesquisa e a inovação nos textos políticos demonstram como as tecnologias políticas do gerencialismo e do mercado subjetivam e são subjetivadas, resultando em um “produto híbrido de pedagógico e empresarial” (MELLO, 2008), no qual índices e indicadores granjeiam notoriedade em detrimento às pequenas conquistas, avanços e ganhos nos processos formativos.

Quanto às demandas sociais relacionadas à empregabilidade do licenciado, as condições de trabalho e a carreira profissional são secundarizadas nos processos formativos. Aspectos onerosos aos egressos dos cursos de licenciatura que se veem subsumidos e consumidos em processos de trabalho degradantes e exploratórios nos ambientes institucionais nos quais estão imersos, principalmente das escolas de educação básica, dificultando o exercício da pesquisa tão enfaticamente defendido nos processos formativos.

A imersão no contexto institucional do IFAM trouxe alguns elementos presentes nas resoluções produzidas por uma arena política denominada Conselho Superior. Ao imergir nesta discussão, o que me parecia tão simples, começou a ganhar materialidade com os questionamentos: se o Consup é um órgão consultivo e deliberativo, então ele produz políticas e se as produz como ocorre esse processo? Quais as variáveis intervenientes?

Ao considerar o Conselho Superior, analiso os discursos legitimados nessa arena política por meio da produção do texto político, nesse caso as resoluções, que difundem modos de fazer, de ser e de atuar no âmbito do IFAM. Também constato que os formuladores de textos políticos não detém o controle sobre os sentidos de seus textos, pois na medida em que eles são lidos, interpretados e traduzidos de modos diferentes em contextos diferentes, por atores também diferentes. Portanto, não se trata de implementação de políticas, mas de atuação política.

As tramas discursivas defendidas nas resoluções envolvem a formação de professores em uma profusão de sentidos numa tentativa de conciliar a natureza formativa histórica do IFAM, as diretrizes de formação docente e os anseios dos atores políticos, demonstradas pelas resoluções publicadas pelo CONSUP/IFAM.

Ao discutir as práticas formativas dos cursos de licenciatura no CMC/IFAM intenciono articular as questões educacionais macro e microcontexto, estabelecendo relações entre os contextos que compõe o ciclo de políticas. Ao fazer isso verifico as diferentes interpretações sobre a política de formação inicial docente enfatizando

sobretudo a “centralidade na prática” e o “protagonismo docente”.

Estes eixos discursivos como se viu circulam nas comunidades epistêmicas, dentre eles a Organização dos Estados Iberoamericanos e a UNESCO como destacou Dias (2016) e também são legitimados nas principais associações de pesquisa em educação como a Anped e Endipe como também nos mostra Dias (2009).

O protagonismo docente aufere legitimidade nas arenas políticas pois se constitui como alternativa para a melhoria do ensino difundindo discursos de , associação entre a docência à qualidade da educação.

Ao mesmo tempo, mostrei que estes eixos discursivos ao serem apropriados no contexto da prática – CMC/IFAM - desencadeiam novas leituras e atuações que são negociadas e contingenciadas entre os professores dos diferentes campos disciplinares produzindo outros sentidos das políticas. Ao fazer isso, novas demandas são apresentadas e também se inserem nas pautas de discussão no contexto da produção de textos políticos desencadeando novas formas de pensar os processos formativos para a docência.

Também é possível visibilizar no processo de análise dos dispositivos e artefatos políticos que a política interfere não apenas nas rotinas e nos procedimentos inerentes ao ensino, afeta principalmente o “ser professor”, ou seja, há uma fabricação de docentes que são direcionados para os processos de regulação, controle e vigilância do ensino e da aprendizagem. Enfim, as reformas educacionais objetivam não apenas a formação do profissional para o exercício docente, mas fundamentalmente, mudar sua própria maneira de ser em relação a si mesmo e com o outro.

Ao mesmo tempo, é possível verificar resistências e adaptações da política principalmente quanto às condições estruturais e materiais na qual a política se insere. Os atores políticos acabam criando táticas e estratégias – nem sempre coesas e coerentes – de adaptação. E nesse processo de adaptação a inventividade e criatividade ganham espaços engendrando outras maneiras de interpretar e traduzir a política, alterando e escapulindo ao controle de sentido pretendido por seus formuladores.

No processo de desenvolvimento da tese e agora ao concluí-la compreendo:

- (i) A política como contextualmente negociada e traduzida, interpretada de acordo com os contextos na qual emerge.

- (ii) A política permite múltiplas leituras e interpretações, nem sempre coerentes e coesas.
- (iii) A política representa versões contingentes e provisórias de negociações e interpretações.
- (iv) Os textos políticos resultam de negociações, influências, intencionalidades sendo que algumas verdades são reconhecidas e legitimadas.
- (v) Os sentidos dos textos políticos não podem ser controlados por seus formuladores e pelo Estado.
- (vi) A política de formação docente como processo de negociação de sentidos nas arenas políticas está impregnada de ambiguidades que expressam conflitos decorrentes das posições em disputa nos contextos do ciclo de políticas.
- (vii) A produção da política é marcada pela heterogeneidade e pela complexidade.

Cabe, por fim, salientar que no momento da interlocução com o referencial teórico e o material empírico, outros elementos de pesquisa foram emergindo pelo olhar da autora. Dentre eles as relações da política de formação de professores com a política de assistência estudantil; com a política de acompanhamento aos egressos; com outras instâncias colegiadas, a saber, o Núcleo Docente Estruturante, o Colegiado de Curso, os Conselhos de Ensino, de Pesquisa e de Extensão.

Ao concluir esta tese novos horizontes se abrem e a pergunta que outrora se constituiu momentos de hesitação vão se dissipando. Estabeleço para mim novas metas, defino objetivos e projeto novas trilhas e formas de caminhar. Envolver e ser envolvido por outros atores políticos. Afinal, ainda há muito a se investigar, pois a complexidade da educação exige o compromisso social com a sociedade; não pensada de maneira generalizante e distante, mas pensada e materializada nas pessoas que estão mais próximas a nós, ou seja, família, amigos e colegas.

Nessas últimas linhas das conclusões reitero a existência de outras possibilidades de analisar o objeto, mediante as diferentes formas de caminhar que a pesquisa pode viabilizar. Haverá momentos de encontros. Haverá momentos de distanciamentos. Mas, enfim, isso é o movimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de. Políticas curriculares para o ensino de química: discursos sobre contextualização e cotidiano. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2011.

ABREU, Rozana Gomes de. Prática e pesquisa: discursos nas políticas de currículo. In: LIMA, Maria Socorro Lucena et al. **Didática e prática de ensino na relação com a escola**. Trabalhos apresentados no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Fortaleza, CE, de 11 a 14 de novembro de 2014. Fortaleza: UECE, 2015.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 132f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. 247f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTEOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (orgs.). **Formação de professores, culturas: desafios à Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE: Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, Sistema Nacional da CONAE/2014 e Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente**. Brasília: ANFOPE, 2012. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=186&id_unidade=1.

ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de. **A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de**

Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, 2014. 214f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014.

ARAÚJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. Trabalhos do Grupo de Trabalho 5: Estado e Política Educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2010.

AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova**: revista de cultura e política, São Paulo, n.49, p.25-46, 2000.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University, 1994.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez.2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolar/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v.15, n.2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set./dez.2005.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em julho de 2014.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Rio de Janeiro, 35(2):37-55, mai./ago. 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/index>>. Acesso em julho de 2014.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma

revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J. Redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas. In: **Educação Global S.A.: novas redes políticas e imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

BALL, Stephen. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes (Tradução de Janete Bridon). **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 161-171, nov. 2015. Disponível em < <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/432/163>>. Acesso em fevereiro de 2016.

BALL, Stephen. Entrevista a Stephen J. Ball: su contribución a la investigación de las políticas educativas. Entrevista concedida a Marina Avelar (Tradução de Mariano Montserrat). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.24, fev. 2016. Disponível em < <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/vol24>>. Acesso em fevereiro de 2016.

BELLO, Isabel Melero; JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000- 2010): uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

BIONDI, Antonio Almerico. Avanços conceituais, institucionais e metodológicos nas políticas públicas de qualificação. In: Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2007.

BOLSON, Janaina Boniatti. **As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil**. 2016, 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

BOMFIM, Sêmele Arícia Almeida; MATIAS, Irlene dos Santos; SALAZAR, Deuzilene Marques. **A formação inicial dos estudantes de licenciatura em ciências biológicas e suas relações com a pesquisa no Programa Institucional de Iniciação Científica do Campus Manaus Centro/IFAM**. Relatório final do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Campus Manaus Centro/IFAM. Manaus, AM: IFAM, 2016.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro (coord.). **Relatório Final: A formação docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica: diagnóstico sobre a oferta de licenciaturas pelos CEFETs.** Brasília: MEC/SETEC, 2004.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista Retta – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas: Dossiê: Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil,** Seropédica/RJ, vol. I, nº 01, jan./jun. 2010.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa,** n.113, p.153-165, jul. 2001.

BRASIL. **Lei nº 6.545 de 30-06-1978** - dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFET. Brasília: MEC, 1978.

BRASIL. **Decreto nº 87.310 de 21-06-1982** – regulamenta a Lei nº 6.545 de 30/06/1978. Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. **Lei nº 8.948 de 8-12-1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 8.711 de 28-09-1993.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Decreto nº 2.406 de 27-11-1997,** que regulamenta a Lei nº 8.948 - dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, de 8 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 3.462 de 17-05-2000** - dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27-11-1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.224 de 1º-10-2004** – Dispõe sobre a organização dos CEFET e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5.225 de 1º-10-2004** – dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão**: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2004c.

BRASIL. Câmara dos Deputados. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, 20-12-1996** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 12.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. [Atualizada até 8/6/2016]. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editora>. Acesso em agosto/2016.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação** de 24-04-2007: razões, princípio e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, 24-04-2007** – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, 24-04-2007** - Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base e Propostas das Conferências Estaduais**. Brasília: MEC/SETEC, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plenária de Abertura e Plenária Final**. Brasília: MEC/SETEC, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007** - Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília: MEC/SETEC, 2007f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007** - Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, 12-12-2007. Brasília: MEC/SETEC, 2007g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Regimento da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2007h.

BRASIL. **Lei nº 11.892, 29-12-2008** - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 3.775, 16-07-2008** - Institui a Rede Federal de Educação Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 116, de 31-3-2008**. Divulgar a relação das propostas aprovadas no processo de seleção de que trata o item 6 da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. Brasília: MEC/SETEC, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Acordo de Metas e Compromissos**: que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.677, de 25-6- 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC/SETEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia** - http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2012].

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065** - Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília: MEC/INEP/CONAES/DAES, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual de aplicação da marca: edição 2015**. Brasília: MEC/SETEC, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: MEC, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituições da rede**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em 10 janeiro de 2016.

BRZEZINSKI, Iria (coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Série Estado do Conhecimento; n.10).

BRZEZINSKI, Iria (coord.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Série Estado do Conhecimento; n.13).

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência e Educação**, v.16, n.1, p.87-102, 2010.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2011.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. Princípios administrativos. In: **Manual de Direito Administrativo**. 28.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 13 mar. 2014.

CIAVATTA, Maria. A Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais e Deliberações: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

COLOMBO, Irineu. **Brasil Profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2007 e 2008]a.

COLOMBO, Irineu. **Educação para um novo tempo: o Instituto Federal**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2007 e 2008]b.

CONDE, S.C.O.; ARAÚJO, J.J.C.N.; SOUZA, J.E.R.; MOURÃO, A.R.B. Os Institutos Federais em três dimensões de análise. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal/RN, IFRN, n.10, v.1, 2016.

CONEAF - Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** - Documento enviado ao Ministro da Educação pelo conjunto das Escolas Agrotécnicas Federais como contribuição ao debate aberto da proposta de criação dos IFETS, 06-06-2007. Brasília: CONEAF, 2007.

CONCEFET - Conselho dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**, 23-08-2007. Brasília: CONCEFET, 2007.

CONDETUF - Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. **Carta de Gramado (RS)**. CONDETUF, 31-05-2007. Brasília: CONDETUF, 2007.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Redes políticas de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.3, n.5, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/artigos/n5/numero5-rosanne_evangelista_dias.pdf.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.79-99, jul.dez./2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. Protagonismo de sujeitos e grupos nas políticas curriculares. **Periferia Educação, Cultura & Comunicação**. V.4, n.1, jan-jul. 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço ibero-americano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p.590-604, v.11, n.3, set./dez.2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/>

praxiseducativa>

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2009].

FERNÁNDEZ, Silvina Júlia. Projeto Político Pedagógico: questões sobre o planejamento na interseção das políticas públicas e o cotidiano escolar. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis/SC. Anais. Florianópolis/SC: UFSC, 2015.

FERREIRA, Danielle Cristina Oliveira. **Formação de professores pela/para pesquisa**: proposta pedagógica para o Seminário Interdisciplinar das Licenciaturas do IFAM. 2017. 107p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus/AM, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.197-223, nov./2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. IN: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. 2014. 210p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2014.

FONALIFES. Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais “Em busca de uma identidade”. **Carta de Natal**. In: Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais, Natal/RN, 1., 2010.

ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos das IES brasileiras. Texto elaborado a partir da oficina de trabalho de Curitiba, realizada de 15 a 17 de setembro de 1999. Curitiba: ForGrad, 1999.

FOUCAULT, Michel. 2. Os assassinatos que se conta. In: FOUCAULT, Michel (coord.). **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**: um caso de parricídio do século XIX apresentado por Michel Foucault. Trad. Denize Lezan de Almeida. 5.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Coleção Ditos & Escritos, vol. III. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder**. 28ª reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

FOUCAULT, Michel. O retorno de Pierre Riviere. In: _____. **Ditos e Escritos VII – Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: _____. **Estratégia poder-saber**. Coleção Ditos & Escritos, vol. IV: 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v.28, n. 100, p.1203-1230, out./2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em 16.10.2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em 16.10.2015.

FRIBERG-FERNROS, Henrik; SCHAFFER, Johan Karlsson. The consensus paradox: Why deliberative agreement impedes rational discourse. **Oslo–Paris International Workshop on Democracy**, Paris, France, 18–20 October, 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves. A docência no discurso das pedagogias críticas. IN: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina(coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 26.01.2016.

GEWIRTZ, Sharon. A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p.7-12, jan./jun. 2007.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 165p. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília/DF, 2013.

GORDILHO, Heron José de Santana; OLIVEIRA, Thiago Pires. Os colegiados ambientais como expressão do princípio da participação popular no direito brasileiro: o caso do Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Revista de Informação Legislativa**. Ano 51, n. 204, out./dez. 2014.

HADDAD, Fernando. Discurso na plenária de abertura. In: Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2007a.

HADDAD, Fernando. Discurso no Eixo temático I – O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social. In: Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1., 2006, Brasília. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2007b.

HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. 2004, 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Manaus: IFAM, 2008a.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Manaus: IFAM, 2008b.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Manaus: IFAM, 2008c.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Manaus: IFAM, 2009a.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Portaria nº 373, de 31 de agosto de 2009** - Estatuto do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus: IFAM, 2009b.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 13** – Consup/IFAM de 30.08.2010: Aprovar os Projetos Pedagógicos dos Cursos Emergenciais de Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica em Ciências Biológicas do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR. Manaus: IFAM, 2010.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 28** – Consup/IFAM de 06.11.2011: referenda Resolução nº 13 – Consup/IFAM, de 09 de junho de 2011, que aprova *ad referendum* a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus: IFAM, 2011a.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 29** – Consup/IFAM de 04.11.2011: APROVAR os Procedimentos e Critérios normativos que regulamentam a distribuição da Carga-Horária Semanal do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus: IFAM, 2011b.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 35** – Consup/IFAM de 11.11.2011: criar o Curso Superior em Licenciatura Intercultural para professores Indígenas do Alto Rio Negro e aprovar o Projeto Pedagógico do referido Curso, a ser oferecido pelo IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira a partir do ano Letivo de 2012. Manaus: IFAM, 2011c.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 39** – Consup/IFAM de 22.12.2011: Aprovar o Regimento da Pesquisa a ser desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus: IFAM, 2011d.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 02** – Consup/IFAM de 22.03.2011: Dispõe sobre a aprovação do Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e dá outras providências. Manaus: IFAM, 2011e.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 28** – Consup/IFAM de 22.08.2012: aprovar o Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus: IFAM, 2012a.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Manaus: IFAM, 2012b.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 42** – Consup/IFAM de 09.12.2013: aprovar a Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado pelo IFAM/Campus Manaus Centro. Manaus: IFAM, 2013a.

IFAM. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria Sistêmica de Ensino de Graduação. Coordenação Geral do PARFOR. **Projeto de Curso do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas do Plano Nacional de Formação**

de Professores da Educação Básica – PARFOR. Manaus, AM: IFAM, 2013b.

IFAM. Pró-Reitoria de Extensão. Incubadora de Empresas do IFAM – AYTY. **Edital de chamada nº 01/2014** – Seleção para Hotel Tecnológico. Manaus, AM: IFAM, 2014a.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 15** – Consup/IFAM de 02.06.2014: aprovar o Regimento do Programa de Incentivo a Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus: IFAM, 2014b.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 16** – Consup/IFAM de 16.06.2014: dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - PDI para o quadriênio 2014-2018. Manaus: IFAM, 2014c.

IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Manaus: IFAM, 2014d.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 49** – Consup/IFAM de 12.12.2014: aprovar o Regulamento que disciplina as atribuições e o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante – NDE, dos Cursos de Graduação do IFAM. Manaus: IFAM, 2014e.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 50** – Consup/IFAM de 12.12.2014: aprovar as Normas e Procedimentos para a Mobilidade Acadêmica, Nacional e Internacional de Estudantes dos Cursos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Manaus: IFAM, 2014f.

IFAM. Campus Manaus. Centro. Departamento de Ensino Superior. **Edital nº 01/DES/2014** – Abertura de inscrições para a realização do Seminário Interdisciplinar dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Manaus, AM: IFAM/CMC, 2014g.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 15** – Consup/IFAM de 23.03.2015: aprovar as normas que disciplinam o Programa de Bolsas IFAM Internacional. Manaus: IFAM, 2015a.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 16** – Consup/IFAM de 23.03.2015: Aprovar o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Esta Resolução convalida os efeitos da Resolução nº 02-Consup/IFAM, de 05 de fevereiro de 2015. Manaus: IFAM, 2015b.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 20** – Consup/IFAM de 23.03.2015: autorizar a Inclusão da Disciplina Curricular Obrigatória Língua Brasileira de Sinais-Libras, de acordo com as Matrizes Curriculares nos Cursos de Licenciaturas, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus: IFAM, 2015c.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 21** – Consup/IFAM de 23.03.2015: aprovar como Aporte Documental e Norteador para Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação oferecidos pelo IFAM, os formulários/modelos integrantes desta resolução e anexados nos autos do processo nº 23443.000410/2015-31, devendo constar no Projeto Pedagógico do Curso, parecer dos trabalhos efetivados pelo órgão e/ou comissão responsável pela elaboração do referido Projeto, bem como Parecer Pedagógico do Profissional Pedagogo do macrossistema da Diretoria de Ensino de Graduação. Manaus: IFAM, 2015d.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 22** – Consup/IFAM de 23.03.2015: aprovar as normas que Regulamentam a Composição e o Funcionamento dos Colegiados dos Cursos de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Manaus: IFAM, 2015e.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 28** – Consup/IFAM de 19.05.2015: aprovar o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Química/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecido pelo IFAM/Campus Manaus Centro. Manaus: IFAM, 2015f.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 29** – Consup/IFAM de 19.05.2015: aprovar o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Física/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecido pelo IFAM/Campus. Manaus Centro. Manaus: IFAM, 2015g.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 30** – Consup/IFAM de 19.05.2015: aprovar o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Matemática/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, oferecido pelo IFAM/Campus Manaus Centro. Manaus: IFAM, 2015h.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 89** – Consup/IFAM de 23.12.2015: aprovar o Projeto Pedagógico do Curso Superior em Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro, oferecido pelo IFAM/Campus São Gabriel da Cachoeira. Manaus: IFAM, 2015i.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 94** – Consup/IFAM de 23.12.2015: aprovar as alterações e inclusões no Regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, conforme previsto no art. 220 da Resolução nº 28-Consup/IFAM, de 22 de agosto de 2012. Manaus: IFAM, 2015j.

IFAM. Conselho Superior. **Resolução nº 95** – Consup/IFAM de 30.12.2015: aprovar as Normas que Regulamentam o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, em atendimento aos art. 168, 169, 170, 171 e 172, da Resolução nº 94 – Consup/IFAM, de 23 de dezembro de 2015. Manaus: IFAM, 2015k.

IFAM. **Relatório de Gestão**. Manaus: IFAM, 2015l.

IFAM. Reitoria. **Portaria nº 552, de 30 de março de 2016** – altera a nomenclatura da estrutura organizacional do ensino do campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas publicada no Diário Oficial da União de 04 de abril de 2016. Manaus: IFAM, 2016.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315p. il. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2009.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012. 282p. il. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2012.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Natal: IFRN, 2014.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Os Institutos Federais como um novo *locus* de formação de professores. **Movimento: Revista de Educação**. Ano 3, número 4, 2016a.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 28, n.2, p.495-513, mai./ago. 2012.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características**. 2016. 211p.: il. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2016b.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.36, n.129, pp. 619-635, set./dez. 2006a.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, jul./dez. 2006b. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n.74, p.77-96, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Brasília: MEC/SETEC, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

MAINARDES, Jefferson. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. PPGE/UEPG, 2014. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/downloads.php>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, nº 1, p.4-16, jan/abr. 2009.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, p.337-357, abr.jun.2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. Regulação econômica e social e participação pública no Brasil. IN: COELHO, V.S.P.; NOBRE, M. (org.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: 34, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1974.

MEIRELLES, Hely Lopes (et al.). A estrutura administrativa. IN: **Direito administrativo brasileiro**. 36.ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MENDONÇA, Daniel de. Para além da lei: agonismo como princípio de ação dos movimentos sociais. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, ano 2, n.1, jun./2002.

MENDONÇA, Daniel de. Para além da deliberação? Apontamentos sobre a normatividade da Teoria Pós-Estruturalista da democracia radical. **Mediações**, Londrina, v,15, n.2, p.99-125, jul./dez.2010.

MIGUEL, Luis Felipe. Deliberacionismo e os limites da crítica: uma resposta. **Opinião Pública**, Campinas, v.20, n.1, abril, 2014, p.118-131.

MONTES, Santiago Lopes; SIEBRA, França Gonçalves. **Perfil acadêmico e perspectivas da primeira turma de formandos do curso de Segunda Licenciatura em Matemática do Parfor no âmbito Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - Campus Manaus Centro**. 2016. 35f. Relatório Final. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Manaus Centro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus-AM,

2016.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais e Deliberações: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

MOUFFE, Chantal. Deliberative democracy or agonistic pluralism. **Reihe Politikwissenschaft. Political Science Series**, Vienna, n. 72, dec./2000.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e sociedade**, n. 3, p.11-26, out./2003.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol.2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A Licenciatura nos IFs em busca de uma identidade. In: **Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais**, 1., 2010, Natal/RN, [formato slide], 33 transparências, color.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.26, n.3, p. 551-564, set./dez. 2010.

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga do (Gonzaguinha). Sangrando. **De Volta ao Começo**. [São Paulo]: EMI, 1980.

NOGUEIRA, Anny Larisse de Oliveira; SALAZAR, Deuzilene Marques. **Discursos expressos, saberes construídos**: análise crítica do discurso dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2014. 40f. Relatório Final. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Manaus Centro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus-AM, 2014.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**, v.11, n.22, p.209-224, mai./ago.2010.

OLIVEIRA NETA, Isabel; SALAZAR, Deuzilene Marques. **Entre o escrito e o proposto**: análise de conteúdo dos trabalhos de conclusão do curso de licenciatura em química. 2014. 35f. Relatório Final. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Campus Manaus Centro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus-AM, 2014.

OLIVEIRA, Ana. Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a *Revista Brasileira de História* na década de 1980. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2011.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.38, p.19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 2016, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Rio de Janeiro, ano I, nº 1, jan-jun 2010, p.89-110.

PACHECO, Eliezer. **Escolas técnicas e desenvolvimento**. Brasília: MEC/SETEC, [2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer. **Novas perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2012]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2012]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer. **SETEC/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT**. Brasília: MEC/SETEC, [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer. **O novo momento da educação profissional brasileira**. Brasília: MEC/SETEC, [2009]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer. **Uma educação pública de qualidade é possível**. Brasília: MEC/SETEC, [2009]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer. **O sucesso da rede federal no Enem**. Brasília: MEC/SETEC, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.16, n.30, p.71-88, jan./jun. 2010.

PAZ, Mônica Lana da. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática**. 2013. 166p. il. Tese (Doutor em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2013.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: função estratégica da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2011]a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2011]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2011]c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 9(1): 11-30, 2006.

SALAZAR, Deuzilene Marques Salazar; RODRIGUES, Jessé Rodrigues dos. A pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: uma análise a partir da relação entre as linhas de pesquisa e as diretrizes institucionais. IN: FARIAS, Cleilton Sampaio de; ARAÚJO, José Júlio César do N. **Os Institutos Federais de Educação na Amazônia: caminhos, desafios e proposições**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Formação docente no CED/UECE: os caminhos percorridos na construção do projeto político-pedagógico**. 2006. 120p.

Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 8, p.1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SANTOS, Márcia Alencar dos. **Evasão nos cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Centro**. 2016. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus-AM, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHROEDER, Nilva. Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação. In: **Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais**, 1., 2010, Natal/RN, [formato slide]. 44 transparências, color.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Caminhos precisos e imprecisões da caminhada**: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC/SETEC, [entre 2005 e 2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em março/2015.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. Participação social e as conferências nacionais de políticas públicas: reflexões sobre os avanços e desafios no período de 2003-2006. **Texto para discussão**, Brasília, IPEA, n. 1378, fev./2009.

SILVA, Fábio Mascarenhas e. **Organização da informação em sistemas eletrônicos abertos de Informação Científica & Tecnológica**: análise da Plataforma Lattes. 2007. 163p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Biblioteconomia e Documentação, Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2007.

SILVA, Giselle de Melo. **Evasão nos cursos de licenciatura em Física e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Centro**. 2016. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus Manaus Centro, Manaus-AM, 2016.

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de. A que vieram as conferências nacionais?: uma

análise dos objetivos dos processos realizados entre 2003 e 2010. **Texto de discussão**, Rio de Janeiro, IPEA, nº 1718, mar./2012.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza. O projeto político-pedagógico na produção acadêmico-científica brasileira: a retomada do conhecimento. **Revista Cocar**. v. 4, n. 7, jan./jun.2010.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves; SOUZA, Clóvis Henrique Leite de; LIMA, Paula Pompeu Fiuza. **Arquitetura da participação no Brasil**: uma leitura das representações políticas em espaços participativos nacionais. Texto para discussão, 1735. Rio de Janeiro: IPEA, 2012.

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosanne Evangelista. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. IN: _____ (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. IN: _____; FONSECA, Marília (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.19-35.

VIEIRA, Juçara Dutra. Formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais e Deliberações: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007). **Revista Educação em Questão**, Natal, v.35, n.21, p.98-119, mai./ago.2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Cursos de Licenciatura por Instituto Federal

UF	IF	LICENCIATURA
AC	IF Acre	Ciências Biológicas (2), Física (3), Interdisciplinar em Ciências Naturais (3), Matemática (2), Química (2).
AL	IF Alagoas	Ciências Biológicas, Educação Profissional e Tecnológica, Letras, Matemática, Química. EAD: Ciências Biológicas e Letras – Português.
AM	IF Amazonas	Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química. EAD: Física.
AP	IF Amapá	Informática, Química.
BA	IF Baiano	Ciências da Computação, Geografia, Química (2), Biologia e Ciências Agrárias.
	IF Bahia	Física, Geografia, Intercultural Indígena, Geografia, Matemática (5), Química (2), Computação (3), Eletromecânica.
CE	IF Ceará	Artes Visuais, Ciências Biológicas (2), Educação Física (4), Física (6), Letras, Letras – Português e Inglês (2), Teatro, Química (4), Matemática (5). EAD: Matemática.
DF	IF Brasília	Biologia, Computação, Dança (2), Física, Letras – Língua Portuguesa, Letras – Espanhol, Letras – Inglês, Química.
ES	IF Espírito Santo	Física, Letras-Língua Portuguesa, Matemática (2), Ciências Biológicas (2), Ciências Agrícolas, Química (3), Pedagogia, Matemática (2). EAD: Informática, Letras-Língua Portuguesa.
GO	IF Goiás	Ciências Biológicas, Ciências Sociais (2), Dança, Física (2), História, Letras – Língua Portuguesa, Música, Matemática, Pedagogia Bilíngue, Química (5).
	IF Goiano	Ciências Biológicas (3), Matemática, Pedagogia, Química (5).
MA	IF Maranhão	Artes Visuais, Biologia (2), Ciências Agrárias (3), Ciências Biológicas (5), Física (4), Informática, Interdisciplinar em Educação no Campo, Matérias Específicas do Ensino Médio, Matemática (6), Programa Especial de Formação Docente, Química (6) EAD: Informática, Química.
MG	IF Triângulo Mineiro	Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Computação e Química. EAD: Computação, Letras – Português e Matemática.
	IF Sul de Minas	Ciências Biológicas (4), Computação, Educação Física e Educação Profissional e Tecnológica (3), Geografia, Matemática (3), Química.
	IF Minas Gerais	Matemática (2), Geografia, Física (3), Computação, Ciências Biológicas.
	IF Norte de Minas Gerais	Ciências Biológicas (2), Física (2), Matemática (2), Química.
	IF Sudeste de Minas Gerais	Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Letras – Português e Espanhol, Matemática e Química.
MS	IF Mato Grosso do Sul	Química
MT	IF Mato Grosso	Biologia, Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza (2), Ciências da Natureza – Química, Física (2), Matemática (2) e Química.
PA	IF Pará	Ciências Biológicas (5), Educação do Campo (10), Física (4), Geografia (5), Informática (10), Letras-Língua Portuguesa, Matemática (2), Pedagogia (10) e Química. EAD: Matemática, Pedagogia e Química.
PB	IF Paraíba	Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática (2), Química (2). EAD: Computação e Informática e Letras – Língua Portuguesa.
PE	IF Pernambuco	Física, Geografia, Matemática, Música, Química (3). EAD: Geografia, Matemática (2)

	IF Sertão Pernambucano	Computação, Física (2), Música, Química (3)
PI	IF PiauÍ	Ciências Biológicas (3), Física 3), Informática, Matemática (8), Química (3).
PR	IF Paraná	Artes Visuais, Ciências: Biologia, Física e Química (2), Ciências Biológicas (4), Ciências Sociais, Educação Física, Física (3), Letras-Espanhol, Letras-Português, Letras-Português e Inglês, Pedagogia e Química (2). EAD: Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional.
RJ	IF Rio de Janeiro	Física (2), Matemática (3), Química (2).
	IF Fluminense	Biologia, Ciências: Biologia, Física e Química, Ciências da Natureza, Física, Geografia, Letras-Português e Literaturas, Matemática e Química.
RN	IF Rio Grande do Norte	Biologia, Ciências da Natureza e Matemática, Física (4), Geografia, Informática (2), Letras-Espanhol, Matemática (3), Química (4). EAD: Letras-Espanhol.
RO	IF Rondônia	Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.
RR	IF Roraima	Ciências Biológicas, Educação Física, Letras–Espanhol e Literatura Hispânica, Matemática. EAD: Letras–Espanhol e Literatura Hispânica.
RS	IF Farroupilha	Ciências Biológicas (6), Computação, Educação do Campo - Ciências Agrárias, Física, Matemática (4), Química (3).
	IF Sul-Rio-Grandense	Ciências Biológicas, Computação e Informática, Física, Pedagogia e Química.
	IF Rio Grande do Sul	Ciências Agrícolas, Ciências-Biologia e Química, Ciências Biológicas, Educação Profissional e Tecnológica, Física, Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Educação Profissional (2), Letras – Português e Inglês (2), Matemática (5), Pedagogia, Química, Programa Especial de Formação de Professores para os Componentes Curriculares da Educação Profissional (2).
SC	IF Catarinense	Ciências Agrícolas, Física (2), Informática, Matemática (4), Pedagogia (4), Química.
	IF Santa Catarina	Física (2), Química (2)
SE	IF Sergipe	Física, Matemática (2), Química.
SP	IF São Paulo	Ciências Biológicas (3), Física (7), Letras, Matemática (9), Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Básica (6), Química (6).
TO	IF Tocantins	Artes Cênicas, Ciências: Biologia, Física e Química, Ciências Biológicas, Computação (2), Física, Educação Física, Letras-Língua Portuguesa, Matemática (2).

FONTE: Elaborado pela pesquisadora por meio dos dados da base de dados E-MEC, nov./2015

APÊNDICE B
Competências do Conselho Superior/IFAM

COMPETÊNCIAS DO CONSELHO SUPERIOR	DIMENSÃO
Zelar pelo cumprimento do disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Serviço educacional
Aprovar as diretrizes para atuação do IFAM e zelar pela execução de sua política educacional.	Serviço educacional
Submeter à aprovação do Ministério da Educação o presente Estatuto, assim como aprovar os seus regulamentos.	Administrativo
Aprovar as normas e homologar o processo de consulta à comunidade acadêmica para escolha do Reitor do IFAM e dos Diretores Gerais dos Campi, em consonância com o estabelecido nos arts. 12 e 13 da Lei nº 11.892/2008;	Eleitoral
Aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Plano de Ação, e apreciar a proposta orçamentária anual.	Auto-organização
Aprovar o projeto político pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares;	Auto-organização
Aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais, nos termos da legislação vigente;	Auto-organização
Autorizar o Reitor a conferir títulos de mérito acadêmico;	Certificação
Apreciar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros;	Financeiro
Deliberar sobre taxas, emolumentos e contribuições por prestação de serviços em geral a serem cobrados pelo IFAM;	Financeiro
Autorizar a alienação de bens imóveis e legados, na forma da lei;	Administrativo
Autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do IFAM, bem como o registro de diplomas;	Serviço educacional
Aprovar a estrutura administrativa e o regimento geral do IFAM, observados os parâmetros definidos pelo Governo Federal e legislação específica;	Administrativo
Deliberar sobre outros assuntos de interesse do IFAM levados a sua apreciação pelo Reitor;	Geral
Aprovar o Plano Anual de Atividades de Auditoria Interna - PAINT e o Relatório Anual de Atividades de Auditoria Interna - RAIN.T.	Administrativo

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base no Estatuto do IFAM (IFAM, 2009b), nov./2015.

APÊNDICE C

Trabalhos apresentados no CONNEPI por estudantes dos cursos de licenciaturas, com recursos financeiros do IFAM

2012

- Elaboração de uma metodologia para o ensino de ondas sonoras no Ensino Fundamental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.
- A utilização de modelos atômicos no ensino de ciências.
- O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Ciências: pontos de encontro e desencontro
- Analogias e metáforas: proposição de uma metodologia para ensinar Ciências numa perspectiva construtivista.
- A utilização de *Pbworks* como recurso didático para o ensino de biologia.
- Ensinar cadeia trófica através do jogo didático: montando a cadeia alimentar. “Uma proposta lúdica para o ensino da cadeia trófica”.
- Ensino por pesquisa dirigida: metodologia para trabalhar a temática Reino *Plantae*.
- Estágio Supervisionado na formação de professores de Ciências: impressões de uma estudante-professora.
- Projeto de Aprendizagem “Drogas: Continuo Dizendo Não!”.
- Uma proposta lúdica para o ensino da teoria da evolução dos seres vivos.
- Laboratório de Biologia: uma discussão introdutória sobre a ergonomia em ambientes educativos.

2013

- Contribuições dos espaços não formais para o Ensino de Ciências na Amazônia.
- Literatura Infantil: uma ferramenta para o Ensino de Ciências.
- Os Memes da Internet como Recurso Atrativo no Ensino de Ciências.

2014

- A importância da História e Filosofia da Ciência para educação.
- "Fração é parte de um todo?": construindo e aprendendo com o jogo didático.
- Avaliação no ensino de ciências, analisando o aprendizado por explicação e contraste de modelo.
- Estágio Curricular Supervisionado: aprendendo a ser professor de Ciências.
- Representações semióticas no ensino das funções afim e quadrática com o uso do Software Geogebra.

2015

- Os entraves no ensino de Genética com alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Manaus.
- Projeto de aprendizagem do estágio curricular supervisionado: ensino de sistema de equações do primeiro grau na perspectiva dos registros de representações semióticas.

APÊNDICE D

Título dos artigos publicados na edição especial da Revista Igapó sobre o PIBID no IFAM, 2013

TÍTULO
Ensino de química: metodologias utilizadas e abordagem de temas transversais
Promovendo a alimentação saudável: uma proposta lúdica para o ensino da pirâmide alimentar.
Workshop de análise de água: atividade realizada com uma turma do 2º ano do ensino médio.
Ensinar cadeia trófica através do jogo didático: montando a cadeia alimentar.
Educação em espaços não formais: uma proposta didática para o ensino de ciências/biologia.
Proposta lúdica pra o ensino da teoria da evolução dos seres vivos.
Projeto de aprendizagem "Drogas: continuo dizendo não!".
Fumômetro: uma experiência para demonstração da ocorrência do cigarro no organismos de usuários.
Jogo "Percorrendo o coração": uma proposta lúdica para o ensino do sistema circulatório.
Proposição de sequência didática (SD) para o desenvolvimento de arquétipo à luz do tema "Energia elétrica".
Atividades lúdicas para o ensino de química para alunos do PROEJA.
Contribuições de um jogo pedagógico na aprendizagem de números inteiros de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

FONTE: Organizado pela pesquisadora com base na Revista Igapó do ano de 2013.

APÊNDICE E

PUBLICAÇÕES SETEC

I. Artigos sobre EPT

1.	A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira	<i>Marcelo Machado Feres</i>
2.	Enfrentando a falta de mão-de-obra	<i>Eliezer Pacheco</i>
3.	A escola como mobilizadora nacional	<i>Eliezer Pacheco</i>
4.	A batalha do Enem	<i>Eliezer Pacheco</i>
5.	O sucesso da rede federal no Enem	<i>Eliezer Pacheco</i>
6.	Viva o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica!	<i>Eliezer Pacheco</i>
7.	O novo momento da educação profissional brasileira	<i>Eliezer Pacheco</i>
8.	Viva o Enem!	<i>Cláudia Schiedeck Soares de Souza</i>
9.	Uma educação pública de qualidade é possível	<i>Eliezer Pacheco</i>
10.	Os institutos federais, uma revolução na Educação profissional e tecnológica	<i>Eliezer Pacheco</i>
11.	A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica	<i>Luiz Augusto Caldas Pereira</i>
12.	Função Estratégica da Educação Profissional e Tecnológica	<i>Luiz Augusto Caldas Pereira</i>
13.	MEC e Sistema S, vitória do consenso	<i>Eliezer Pacheco</i>
14.	SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)	<i>Eliezer Pacheco</i>
15.	Brasil Profissionalizado: Um programa que sistematiza na prática a Educação Profissional e Tecnológica	<i>Irineu Colombo</i>
16.	Educação para um novo tempo: o Instituto Federal	<i>Irineu Colombo</i>
17.	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	<i>Luiz Augusto Caldas Pereira</i>
18.	Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos	<i>Caetana Juracy Rezende Silva</i>
19.	Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil	<i>Iracy Silva Picanço / Manoel Jesus Araújo Soares</i>
20.	Escolas Técnicas e desenvolvimento	<i>Eliezer Pacheco</i>
21.	Tecnologia e aceleração do crescimento	<i>Roberto Nicolsky</i>
22.	A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	<i>Luiz Augusto Caldas Pereira</i>
23.	Novas Perspectivas para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	<i>Eliezer Pacheco</i>
24.	Universidade Tecnológica ou Institutos Federais de Educação?	<i>Moisés Domingos Sobrinho</i>

II. Cadernos Temáticos

1ª Série

- Nº 1 - Meio Ambiente (2004)
- Nº 2 - Qualidade de Vida (2004)
- Nº 3 - Riqueza e tecnologias brasileiras (2005)
- Nº 4 - Comunicação, informática, multimeios e interdisciplinaridade (2005)
- Nº 5 - Comunidades (2005)

2ª Série

- Nº 6 - Riqueza e Tecnologia (2005)
- Nº 7 - Turismo e Lazer (2005)
- Nº 8 - Comunidade (2006)
- Nº 9 - Linguagem e Criatividade (2006)
- Nº 10 - Gestão e Administração (2006)

3ª Série

- Nº 11 - Meio Ambiente (2006)
- Nº 12 - Gestão e Administração (2006)
- Nº 13 - Linguagem e Criatividade (2007)
- Nº 14 - Comunidade (2007)
- Nº 15 - Riquezas e Tecnologias Brasileiras (2007)

4ª Série

- Nº 16 - Vida e Saúde (2007)
- Nº 17 - Gestão e Administração (2007)
- Nº 18 - Linguagem e Criatividade (2008)
- Nº 19 - Riqueza e Tecnologia (2008)
- Nº 20 - Comunidade (2008)

5ª Série

- Nº 21 - Agricultura (2010)
- Nº 22 - Desenvolvimento e Sustentabilidade (2010)
- Nº 23 - Comunidade (2010)
- Nº 24 - Comunicação e Cultura (2010)
- Nº 25 - Indústria e Comércio (2010)

III. Cadernos de Aulas Práticas da Rede Federal

- Caderno de Cafeicultura – 2016
- Caderno de Instrumentação – 2016
- Caderno de Tornearia – 2016

IV. Cartilhas Temáticas

- Castanha-do-Brasil (2010)
- Soja (2010) Mel (2010)
- Laticínios (2010)

- Cupuaçu (2007)
- Doces e Geleias (2007)
- Ovelhas e Cabras (2007)
- Rochas Ornamentais (2007)
- Aquicultura (2006)
- Biodiesel (2006)
- Licuri (2006)
- Cachaça (2005)
- Café (2005)
- Vinho (2005)

V. Catálogos de Cursos

Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos

- CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 3ª Edição (Resolução CNE/CEB nº 01/2014)
- CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 2ª Edição (Resolução CNE/CEB nº 04/2012)
- CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 1ª Edição (Resolução CNE/CEB nº 11/2008)

Catálogos Nacionais de Cursos Superiores de Tecnologia

- CNST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - 3ª Edição (Portaria nº 413, de 11 de maio de 2016)
- CNST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - 2ª Edição (Decreto nº 5.773/06, art. 44)
- CNST - Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia - 1ª Edição (Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006)

VI. Guia PRONATEC de Cursos FIC

- Guia Pronatec de cursos FIC - 2016 (Portaria MEC nº 12/2016 - Aprova o Guia Pronatec de Cursos FIC)
- Guia Pronatec de cursos FIC - 2013 (Portaria MEC nº 899/2013 - Aprova o Guia Pronatec de Cursos FIC)
- Guia Pronatec de Cursos FIC - 2012 (Portaria MEC nº 1.232/2012 - Aprova o Guia Pronatec de Cursos FIC)
- Guia Pronatec de cursos FIC - 2011 (Portaria MEC Nº 1.568/2011 - Aprova o Guia Pronatec de Cursos FIC)

VII. Manuais

- (a) Manuais da Rede Federal
 - Manual de Parcerias: Mecanismos e Instrumentos para a Dinamização de Habitats e Ecossistemas de Empreendedorismo e Inovação na RFEPCT
 - Manual para cálculo dos indicadores de gestão das instituições da Rede Federal (2016)
 - Manuais para calcular aluno-equivalente
 - Manual de Utilização do Módulo Rede Federal – SIMEC
 - Guia de eventos, cerimonial e protocolo da Rede Federal (2010)
 - Manual do SISTEC para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- (b) Manuais da Educação Profissional
 - Manual de Gestão - Rede e-Tec Brasil e Profucionário
 - Manual de Gestão da Bolsa Formação

VIII. Relatórios

(a) Relatórios de Avaliações de Ações e Programas

a.1) Relatórios de Atividades do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI)

- Relatório de Atividades do NEPI (Ano 2016)
- Relatório de Atividades do NEPI (Ano 2015)
- Relatório de Atividades do NEPI (Ano 2013 - 2014)

a.2) Relatórios de Iniciativas/ações coordenadas pelo NEPI

- Relatório de Avaliação da Chamada MEC/SETEC-CNPq nº 94/2013 (Apoio a projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e Extensão Tecnológica) – Fase 1
- Relatório de Avaliação da Chamada MEC/SETEC-CNPq nº 94/2013 - (Apoio a projetos Cooperativos de Pesquisa Aplicada e Extensão Tecnológica) – Fase 2
- Relatório de Avaliação da Chamada MEC/SETEC-CNPq nº 15/2014 - Programa Professores para o Futuro
- Relatório Final da Chamada Pública Setec/MEC – CNPq Nº 41/2014 (Análise dos dados coletados pelos professores participantes do Programa Professores para o Futuro - Finlândia II)

(b) Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão

O Tribunal de Contas da União - TCU, por meio do Acórdão nº 2.267/2005 TCU, determinou às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que incluam no relatório de gestão das contas anuais, a partir de 2005, um conjunto de indicadores de gestão, acompanhados dos dados primários relativos aos componentes necessários ao seu cálculo e a análise sobre os dados.

No mesmo Acórdão, o TCU determinou à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec que inclua, no relatório de gestão das contas anuais, apreciação crítica sobre a evolução dos dados (indicadores e componentes), com base em análise consolidada das informações apresentadas pelas Instituições da Rede Federal, destacando aspectos positivos e oportunidades de melhoria.

Relatórios anuais consolidados de análise dos indicadores das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica:

- Análise de indicadores - Ano 2015
- Análise de indicadores - Ano 2014
- Análise de indicadores - Ano 2013
- Análise de indicadores - Ano 2012
- Análise de indicadores - Ano 2011
- Análise de indicadores - Anos 2009 e 2010
- Análise de indicadores - Ano 2008

IX. Revistas

- Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - (2008)
- Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - (2009)
- Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica - (2010)

X. Outros documentos

(a) [Documentos da Educação Profissional e Tecnológica](#)

- Documentos sobre Licenciatura em Ciências da Natureza II: *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*
- Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico (2007)
- Portfólio de Projetos e Ações da Setec (2010)

(b) [Documentos sobre os Institutos Federais](#)

- Mapa da educação profissional e tecnológica – CGEE – (2015)
- Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais (2010)
- Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais (2009)
- Documentos sobre Licenciatura em Ciências da Natureza I: *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.*
- Pesquisa de egressos da Rede Federal (2003-2007)
- (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009)
- PNAD 2007 - Educação Profissional e de Jovens e Adultos
- Institutos Federais - Uma conquista de todos os brasileiros (2010)

(c) [Documentos Pronatec](#)

- Manual de Gestão da Bolsa Formação - O presente Manual de Gestão trata especificamente da ação Bolsa-Formação instituída pela Portaria MEC nº 817/2015, com orientações complementares para atuação dos parceiros demandantes e ofertantes.
- Extrato de processos de pactuação de vagas da Bolsa-Formação do Pronatec - Nos termos da Portaria MEC n. 817/2015, o MEC dará publicidade aos extratos do resultado de cada

processo de pactuação. Os critérios adotados na pactuação de 2014 estão detalhados na Nota Informativa SETEC/MEC n. 40/2014 e os adotados na pactuação de 2015 na Nota Informativa n. 377/2014. Registre-se que as matrículas de fato realizadas a partir do processo de pactuação são registradas no SISTEC e serão disponibilizadas em breve, por meio do SIMEC. Para compreender o processo de pactuação de vagas e o registro de matrículas pelo Pronatec, consulte a Portaria citada anteriormente.

- Lançamento do Pronatec 2016 - Evento realizado em 09 de março de 2016 - Pronatec 2016 – 02 Milhões de Vagas - Ministério da Educação
- Lançamento de Estudos Pronatec – Evento realizado em 24 de setembro de 2015 - Pronatec 2011-2014 - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Ministério da Educação: Estudo Pronatec Bolsa-Formação: uma avaliação inicial sobre reinserção no mercado de trabalho formal - Secretaria de Política Econômica, Ministério da Fazenda; Avaliação do Pronatec: aspectos relacionados à eficiência, eficácia e efetividade do programa entre 2011 e 2014. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação – SAGI, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Apresentação - Políticas Públicas para EPT - Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil – São Paulo, 01 de setembro de 2015.
- WorldSkills São Paulo 2015 – De 11 a 14 de agosto de 2015 -Educação Profissional e Tecnológica: Políticas do Governo Brasileiro
- Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras - Mapa da educação profissional e tecnológica (CGEE) - 2015
- Apresentação - Pronatec - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados - Brasília, 05 de maio de 2015
- Cadernos de Estudos - Desenvolvimento Social e Debate n. 24 - Inclusão Produtiva Urbana: O Que Fez o Pronatec / Bolsa Formação entre 2011 E 2014 - Lançamento realizado em 09/07/2015 - Apresentação do Lançamento; Caderno de Estudos - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Audiência Pública realizada na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 05/05/2015 - Apresentação sobre o Pronatec.
- 19º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal - Texto sobre a Bolsa-Formação premiado no 19º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal, promovido anualmente, desde 1996, pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap). Estudo disponível no portal do prêmio: Concurso Inovação; Iniciativas Premiadas.

FONTE: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes>. Acesso em maio de 2017.

APÊNDICE F

Dimensão de Ensino no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2014 a 2018

	Objetivo estratégico	Meta	Ação
ENSINO	Promover a educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando a manutenção da excelência acadêmica.	Aumentar o índice de eficiência do ensino.	Consolidar os cursos de formação de professores nos moldes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND).
		Institucionalizar ações inovadoras no ensino.	Estimular a utilização de metodologias educacionais inovadoras, incentivando a promoção de eventos acadêmicos inovadores.
			Fortalecer a interdisciplinaridade, especialmente em cultura, artes, sociedade, ciência e pesquisa aplicada, estimulando o envolvimento acadêmico no fortalecendo o ensino, a extensão e pesquisa e inovação.
			Reformular os programas de estágios e os Projetos de Conclusão de Cursos, estimulando o exercício da atuação pré-profissional e da pesquisa aplicada.
Reformular a Organização Didático-Acadêmica do IFAM.	Realizar a revisão da Organização Didático-Acadêmica do IFAM.	Reformular a Organização Didático-Acadêmica com participação dos diversos segmentos institucionais.	
Aperfeiçoar a Gestão das Atividades Docentes no IFAM.	Apresentar ações para eficiência acadêmica.	Reformular a Resolução nº 29 - CONSUP/IFAM, de 04/11/2011 que regulamenta Procedimentos e Critérios para a Distribuição de Carga Horária Docente.	
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E	Incrementar a difusão da produção técnico-científica do IFAM.	Aumentar em até 50% a produção técnico-científica.	Orientar a participação em editais que incentive a publicação técnico-científica e/ou a participação de eventos. Capacitar professores e alunos à publicação técnico-científica.
	Desenvolver pesquisa e	Aperfeiçoar 100% dos grupos	Realizar encontro dos grupos de pesquisas EGP anualmente.

INOVAÇÃO	extensão de forma articulada com o ensino.	de pesquisa cadastrados na Plataforma do CNPq.	Internalizar o processo de Inovação Tecnológica no meio do Grupo de Pesquisa.
			Difundir a cultura da propriedade intelectual entre os Grupos de Pesquisas.
			Propagar a cultura empreendedora e a inter-relação academia & setor produtivo entre os Grupos de Pesquisas.
	Aumentar a quantidade de Bolsas de Iniciação Científica.	Ampliar, nos Programas de Iniciação Científica Institucional, o número de bolsas para os alunos.	Estimular os docentes Mestres e doutores para orientação de alunos do Ensino Técnico nos Projetos de Iniciação Científica (IC).
			Estimular os discentes para o desenvolvimento de pesquisa científica e/ou tecnológica.
			Melhorar a infraestrutura da pesquisa para atender a IC.
	Capacitar gerencialmente o quadro docente e funcional.	Viabilizar o ingresso de, no mínimo, 45 docentes anualmente, para qualificação em nível de mestrado até 2017 em conformidade com o Plano de Capacitação de cada Campus.	Ampliar as parcerias nacionais e internacionais entre as Instituições públicas e privadas de ensino visando à capacitação em nível de mestrado.
			Captar recursos financeiros junto às Agências de Fomento para bolsas de pós-graduação.
			Incentivar os campi do IFAM a promoverem cursos de capacitação em desenvolvimento de projetos de pesquisa.
		Viabilizar o ingresso de, no mínimo, 30 docentes anualmente, para se qualificar em nível de doutorado até 2016 em conformidade ao Plano de Capacitação de cada Campus.	Buscar parcerias com Instituições de excelência para capacitação do corpo docente.
			Ampliar as parcerias nacionais e internacionais entre as Instituições públicas e privadas de ensino visando à capacitação em nível de doutorado.
			Captar recursos financeiros Institucional e de Agências de Fomento para bolsas de pós-graduação.
Promover no IFAM, a criação, a cada dois anos, de um curso de mestrado nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades.	Firmar parcerias entre campi para promover os cursos de mestrados; Submeter em parceria com o Campus, a proposta de criação de cursos novos em nível de mestrado (submissão de Aplicativos de Propostas de Cursos Novos – APCNs).		

		Incentivar o ingresso de todos os técnicos administrativos anualmente para se qualificar em nível de aperfeiçoamento, especialização e mestrado até 2017, em conformidade com o Plano de Capacitação de cada Campus.	Ampliar as parcerias nacionais e internacionais entre as Instituições públicas e privadas de ensino, visando à capacitação em nível de aperfeiçoamento, especialização e mestrado.
			Incentivar os Campi do IFAM a promoverem cursos de capacitação em desenvolvimento de projetos.
	Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito do IFAM.	Difundir a cultura de inovação tecnológica e da propriedade intelectual em todos os Campi do IFAM até 2018.	Realizar eventos objetivando a difusão da cultura de inovação tecnológica e da propriedade intelectual.
			Consolidar o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) do IFAM.
EXTENSÃO		Criar e ampliar programas institucionais de Extensão	Fomentar a criação de novos programas/ projetos.
		Incentivar a realização de projetos de extensão	Ampliar o número de ações de extensão por meio de editais internos.
		Consolidar a cultura empreendedora	Promover iniciativas institucionais para a formação empreendedora.
		Promover a extensão tecnológica e a pesquisa aplicada	Buscar parcerias para elaboração de projetos interdisciplinares.
		Realizar parcerias com os setores produtivos e demais instituições da sociedade civil organizada.	Articular com os sistemas públicos de educação básica e superior na definição de ofertas educacionais, estágios e para ações de ensino, pesquisa aplicada e extensão tecnológica.
		Consolidar os cursos de extensão articulados com ensino, promovendo a verticalização.	Ofertar, em parceria com os Campi, cursos de extensão que enriqueçam o processo de formação dos alunos. Intensificar o tema empreendedorismo: Inserções de temáticas relativas ao empreendedorismo, desenvolvimento sustentável, ciência e tecnologia e inovação tecnológica nos projetos pedagógicos dos cursos.

		Estimular o debate visando à implantação de grupos de estudos sobre políticas inclusivas e ações afirmativas.	Implantar Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis).
			Implantar Núcleos de Estudos de questões de gênero.
		Fortalecer as ações do NAPNE.	Promover o apoio ao NAPNE para o desenvolvimento de ações inclusivas.

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora com base em IFAM (2014d), 2016.

APÊNDICE G

Políticas do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 a 2018)

DIMENSÃO	ASPECTOS	POLÍTICAS
ENSINO		<p>Fundamenta-se na preparação do ser humano para entender e intervir adequadamente no meio em que vive, objetivando a formação sob uma visão inter e multidisciplinar de sua área de atuação, com pensamento holístico em suas ações e elevados padrões de criticidade e ética (p.84).</p> <p>Nossas políticas educacionais levam em conta a inclusão e o respeito à diversidade e às especificidades dos indivíduos e comunidades destinatários dos serviços prestados. (p.84).</p> <p>Os currículos dos cursos desenvolvidos e estruturados pelo IFAM obedecem aos seguintes princípios e finalidades: a <i>integração de diferentes formas de educação para o trabalho</i>, a cultura, a ciência e a tecnologia, devendo conduzir ao permanente desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a vida produtiva e social; a <i>organização dá-se por eixos tecnológicos e áreas do conhecimento [...]</i> em consonância com as demandas da sociedade e do mundo do trabalho; a <i>construção de conhecimentos em todos os níveis</i>, modalidades, procedimentos didático-metodológicos e práticas profissionalizantes; e a <i>avaliação dos programas e conteúdos dos cursos ofertados</i>, visando à maior sintonia entre o IFAM e o ambiente socioeconômico em que está inserido [...]. (p.84)</p> <p>[...]. Os de Licenciatura formam profissionais para atuação na educação básica – especificamente para o atendimento nas disciplinas que integram o currículo dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, envolvendo, além do exercício da docência, a pesquisa e a extensão. (p.86)</p>
	Perfil do egresso	<p>O perfil do egresso é importante para atender os objetivos do curso, deve ser constituído de um conjunto de habilidades que ao serem colocadas em práticas, permitirão o desenvolvimento de competências intrinsecamente relacionadas com as funções que os egressos poderão exercer no mundo do trabalho. (p.86)</p> <p>Habilidades e competências (p.86-87):</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Formação de cunho humanístico, interdisciplinar e crítico [...]; b) Atitude de compreensão dos fatos sociais [...] alia o sendo ético-profissional à responsabilidade social; c) Preparação técnica [...]para aplicar solução eficaz e justa aos casos que lhe sejam submetidos; d) [...] desenvoltura na comunicação com profissionais de áreas conexas e afins, contribuindo para a solução de problemas, comportamentos participativos na vida social, que contribuam à melhoria da vida em geral; e) Criatividade na busca de alternativas para situações

		<p>problemáticas [...] melhoria das condições vigentes na vida social;</p> <p>f) Saber buscar as mais modernas tecnologias de informação e comunicação [...];</p> <p>g) Compreensão do caráter interdisciplinar e/ou transdisciplinar que integra as diversas atividades do curso e do exercício multiprofissional, cada vez mais presente no encaminhamento de soluções de problemas concretos, especialmente aquela voltada para a gestão do desenvolvimento sustentável urbano e rural;</p> <p>h) Abertura para a promoção de investigações permanentes em todas as suas aplicações [...], capacidade de dar encaminhamento prático e de permanentemente ser capaz de teorizar essa prática, dando-lhes um conteúdo crítico e transformador;</p> <p>i) Disposição para a capacitação e qualificação continuada [...] acompanhar as constantes transformações das sociedades global, regional e local.</p>
	Seleção de conteúdos	<p>No IFAM, o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar ao educando uma formação integral, em que sejam desenvolvidas potencialidades focadas no mundo do trabalho e no exercício da cidadania, que está normatizado pela Organização Acadêmica do IFAM (p.87)</p> <p>O processo educativo-escolar [...] formar profissionais para o domínio teórico-prático [...] construção de saberes e tecnologias necessários à sociedade, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. (p.87)</p> <p>A extensão [...] promover a relação teórico-prática [...], transformação da sociedade [...]; estabelecer mecanismos que viabilizem a relação interinstitucional. (p.87)</p> <p>A pesquisa no IFAM tem como finalidade a produção, o aprofundamento, a ampliação e a aplicação do conhecimento, devendo ser desenvolvida como atividade indissociável do ensino e da extensão e necessariamente vinculada à produção científica ou tecnológica e à inovação. (p.88)</p>
	Princípios metodológicos	<p>[...] somos uma instituição de educação, focada na promoção de processos geradores de ciência e tecnologias. (p.88)</p> <p>[...] considerar a concepção sistêmica de educação mencionada e acolhida no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) (MEC, 2007), articulando-a uma concepção mais rica e transformada da ciência que propicie o imprescindível diálogo entre objeto e sujeito, entre antropossociologia e ciências naturais. (p.88)</p> <p>[...] indissociável combinação entre o ensino de ciências naturais, humanidades (incluindo Filosofia e Sociologia) e a educação profissional e tecnológica (p.88)</p>

<p>Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação</p>	<p>Constituem um processo educativo para a investigação, objetivando a produção, a inovação e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo de toda a formação profissional, com vistas ao desenvolvimento social, tendo como objetivo incentivar e promover o desenvolvimento de programas e projetos de pesquisa, articulando-se com órgãos de fomento e consignando em seu orçamento recursos para esse fim.</p>	<p>Pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Institucionalizar políticas para atuação indissociada da pesquisa com o ensino técnico, graduação, pós- graduação e extensão; 4. Institucionalizar as ações pesquisa e de desenvolvimento de inovação tecnológica efetivando-se a pesquisa articulada com as ações de Ensino no intuito de atender as demandas da sociedade; 6. Estimular a produção do conhecimento de forma interdisciplinar, visto que a pesquisa possibilita a interlocução entre áreas do conhecimento, favorecendo novas formas de desenvolvimento dos saberes; 7. Desenvolver ações integradoras com o Ensino e a Pesquisa, contemplando as demandas da sociedade e estabelecendo mecanismos possíveis de inter-relação do saber acadêmico com o saber popular; 9. Ampliar os Programas de Iniciação Científica (IC) e Iniciação Tecnológica (IT), nos Campi do IFAM e implantar nos campi ainda não contemplados; <p>Inovação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar a pesquisa aplicada que resulta em inovação tecnológica, capaz de agregar valor econômico e melhoria da qualidade de vida da sociedade; <p>Pós-graduação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Implantar Cursos de Pós-graduação Lato e Stricto Sensu, tendo em vista a tendência do mundo do trabalho, do cenário da educação tecnológica local, regional e nacional como também a demanda, quadro de docentes e infraestrutura;
---	--	---

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora com base em IFAM (2014d), 2016.

APÊNDICE H

Políticas de Extensão do PDI (2014 a 2018)

<p>Extensão</p>	<p>Reafirma a missão deste Instituto e seu comprometimento com o desenvolvimento local e regional, promovendo a integração com o mundo do trabalho e o atendimento às demandas sociais, ambientais, econômicas e culturais.</p> <p>Articula o saber produzido na academia com a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região bem como a interação com o mundo do trabalho na busca de tendências de evolução da tecnologia para fins de alimentar a matriz curricular, parcerias institucionais, empreendedorismo e inovação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intensificar a relação entre a instituição de Ensino e a Sociedade; ▪ Disseminar o conhecimento gerado no IFAM; ▪ Estimular atividades interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares nas ações de extensão; ▪ Contribuir para a inclusão da extensão enquanto prática acadêmica, nos projetos pedagógicos dos cursos; ▪ Valorizar o intercâmbio com órgãos públicos e privados e agências não governamentais, articulando rede de parcerias, sob a forma de convênios, consórcios ou outros termos jurídicos; ▪ Apoiar projetos de desenvolvimento tecnológico, visando à busca por inovação; ▪ Estimular a participação da comunidade na produção e registro do conhecimento desenvolvido por meio de atividades de extensão; ▪ Buscar mecanismos para disseminar a visão internacional no âmbito das instituições de ensino profissional e tecnológico, de maneira que o processo de internacionalização seja uma atividade que inclua, além da cooperação e do intercâmbio, a discussão de currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação e gestão administrativa; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institucionalizar as ações de extensão, efetivando-se a extensão como prática acadêmica dialógica que se articula com o Ensino e com a Pesquisa no intuito de atender as demandas da sociedade; ▪ Estimular a interdisciplinaridade nas ações extensionistas, visto que a extensão possibilita a interlocução entre áreas distintas do conhecimento e favorece novas formas de desenvolvimento dos saberes; ▪ Articular e fomentar políticas públicas que oportunizem o acesso à educação profissional estabelecendo mecanismo de inclusão; ▪ Promover a articulação do IFAM com a sociedade civil, através da colaboração entre academia, empresas, governo e o terceiro setor, contribuindo para o aumento da competitividade e relevância das pesquisas desenvolvidas no IFAM com o propósito da inovação, em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação/Núcleo de Inovação e Tecnológica; ▪ Articular parcerias estratégicas entre o IFAM e os setores empresariais, governamentais e não-governamentais nacionais e internacionais para atuar em projetos cooperativos de desenvolvimento científico e tecnológico.
-----------------	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver tecnologias sociais para busca de soluções para os problemas da comunidade, levando em conta seu contexto cultural, tradicional, arranjos organizacionais, saberes popular e potencial econômico da região; ▪ Incentivar projetos de empreendedorismo, associativismo e cooperativismo por meio da disseminação de conhecimentos relativos à cultura empreendedora bem como desenvolvendo ações integradas que fomentem empreendimentos sociais e culturais; ▪ Desenvolver parcerias e participar de núcleos locais, regionais e estaduais que promovam a indução de arranjos produtivos sociais e culturais; ▪ Buscar agências de fomento para desenvolvimento institucional de apoio ao empreendedorismo, associativismo e cooperativismo; ▪ Priorizar ações de incubação, visando maximizar oportunidades de melhoria de vida e renda dos cidadãos; ▪ Apoiar projetos de desenvolvimento tecnológico visando à busca pela inovação, uma das metas dos Institutos Federais para contribuir com o desenvolvimento nacional; ▪ Ampliar oportunidades de desenvolvimento da população em situação de vulnerabilidade social; ▪ Ser um instrumento de formação de profissionais tecnicamente competentes e comprometidos com a sociedade; ▪ Fomentar o desenvolvimento de atividades inclusivas que permitam a melhoria da qualidade de vida e renda das comunidades excluídas; ▪ Estimular parcerias que propiciem o desenvolvimento das práticas profissionais (estágios) para discentes e servidores. 	
--	---	--

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora com base em IFAM (2014d), 2016.

APÊNDICE I

Tramas discursivas no *corpus* documental

A. Inclusão social

Ensino que atenda os aspectos locais e regionais	A1
Promover a Educação de Qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando a manutenção da excelência acadêmica.	A2
Qualidade de pessoa humana mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias	A2
Experiências educativas que ampliem o universo cultural dos discentes e o desenvolvimento da sua capacidade de produzir significados e interpretações sobre as questões sociais, de modo a potencializar a <i>qualidade da ação educativa</i> .	A2
Qualidade das pesquisas e seu papel no desenvolvimento institucional e social da comunidade	B2
Colaborar na transformação da sociedade, por intermédio de formas diretas de atuação.	R4
Criação de mecanismos que garantam o desenvolvimento educacional de estudantes matriculados em vulnerabilidade social	R3
Os cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores no IFAM incluem a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, serão ofertados segundo <i>itinerários formativos</i> , com o objetivo de promover o desenvolvimento para a vida social e produtiva e em atendimento à demanda do mundo do trabalho.	A2
Envolvimento da extensão com o estabelecimento de <i>mecanismos que viabilizem a relação interinstitucional</i> e articulações (inter) institucionais de fomento à mobilidade acadêmica.	R5
Contribuir para a formação de discentes dedicados ao fortalecimento da capacidade inovadora do IFAM.	R10
Enriquecimento da formação acadêmico-profissional e humana, por meio da vivência de experiências educacionais em instituições de ensino nacionais e internacionais	R10
Estimular a cooperação técnico-científica e a troca de experiências acadêmicas entre estudantes, professores e instituições nacionais e internacionais;	R10
Contribuir para o processo de internacionalização do ensino no IFAM.	R10
qualidade das pesquisas e seu papel no desenvolvimento institucional e social da comunidade	R10

B. Cultura empreendedora

▪ Incubação	C1
▪ Cooperativismo	C1
▪ Formação empreendedora	C2
▪ Verticalização – intensificar tema do empreendedorismo	C2
▪ Incentivar projetos de empreendedorismo, associativismo e cooperativismo	C2
▪ Priorizar ações de incubação	C2
▪ Parcerias – articular com os sistemas públicos de educação	C2
▪ Parcerias – desenvolvimento das práticas profissionais e indução de arranjos produtivos sociais e culturais	C2
▪ Integração com o mundo do trabalho	C2

C. Pesquisa

▪ Propósito de inovação	C1
-------------------------	----

▪ Articulação às demandas da sociedade	C1
▪ Pesquisa científica e tecnológica	B1
▪ Pesquisa básica e aplicada	B1/R4
▪ Transferência de tecnologias	C1/R4
▪ Produção intelectual	B1/R4
▪ Pesquisa aplicada resulta em inovação tecnológica	B1/B2
▪ Cultura de proteção à propriedade intelectual	B1/R4
▪ Contribui para avanço científico e tecnológico e para solução de problemas	B1
▪ Promoção de Fóruns de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação com vistas à discussão, aprimoramento e divulgação dos resultados	B1
▪ Institucionalizar ações da pesquisa e desenvolvimento da inovação tecnológica	B2
▪ Atuação indissociada do ensino e extensão	B2/R4
▪ Projetos de desenvolvimento tecnológico visando a inovação	C2
▪ Tecnologias sociais	C2
▪ Produção e registro do conhecimento	C2
▪ Estimular e aprimorar divulgação da produção intelectual no IFAM	B1
▪ Ampliar o número de grupos de pesquisa	B1
▪ Intercâmbio com redes, instituições e grupos externos de pesquisa	B1/R4
▪ Publicação dos anais das pesquisas	B1
▪ Promover treinamentos para elaboração de artigos científicos	B1
▪ Produção técnico-científica (publicação e participação em eventos)	B1/B2
▪ Grupos de pesquisa (internalizar processo de inovação tecnológica; difundir cultura da propriedade intelectual; cultura empreendedora)	B1/B2
▪ Ampliar programas de iniciação científica e inovação tecnológica	B2
▪ Docente fica obrigado a apresentar produção acadêmico-científica compatível com o projeto aprovado.	R2
▪ Atividades de pesquisa e extensão não poderão comprometer o trabalho em sala de aula do docente.	R2
▪ Finalidade: produção, aprofundamento e ampliação do conhecimento	R4
▪ Proteção jurídica e a exploração econômica das criações e da propriedade intelectual do IFAM	R4

D. Inovação

▪ Princípios da competência, da laborabilidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização	OA
▪ Organização dos conteúdos de ensino em áreas de estudo de forma interdisciplinar	OA
▪ Tratamento dos conteúdos de ensino de modo contextualizado (transdisciplinaridade e interdisciplinaridade)	OA
▪ Currículo articulado e integrado	OA
▪ Utilização de novas ferramentas	OA
▪ Conhecimento integrador e inovador	OA
▪ Formação do aluno empreendedor	OA
▪ Desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento	OA
▪ Atuação pré-profissional	A2
▪ Pensamento holístico	A2
▪ Elaboração de projetos interdisciplinares (extensão tecnológica e a pesquisa aplicada)	C2
▪ Grupos de estudos sobre políticas inclusivas e ações afirmativas (Núcleos)	C2
▪ Prática acadêmica dialógica	C2
▪ Interdisciplinaridade nas ações extensionistas	C2
▪ Estimular atividades interdisciplinares nas ações extensionistas	C2
▪ Inclusão da extensão enquanto prática acadêmica nos PPCs	C2
▪ Articulação conhecimento básico e conhecimento científico	A1
▪ Articulação dos saberes científicos dos saberes do mundo do trabalho e os das relações sociais	OA

▪ Trabalho como princípio educativo	OA
▪ Trabalho, concebido enquanto “lócus” de definição de conteúdos	OA
▪ Para a vida produtiva e social	A2
▪ Demandas da sociedade e do mundo do trabalho	A2
▪ Demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica	R1
▪ Sintonia com o ambiente socioeconômico	A2
▪ Articulação trabalho, cultura, ciência e tecnologia	A2
▪ Articulação do saber acadêmico com a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região	C1
▪ Ações integradas – inter-relação saber acadêmico com o saber popular	B2
▪ Conhecimento só tem sentido quando possibilita o compreender, o usufruir e o transformar a realidade	P1
▪ Conhecimento é construído a partir das experiências sociais culturalmente organizadas dos alunos	P1
▪ Pedagogia Dinâmica e Inovadora	P1
▪ A prática consiste no aprender a partir da construção de significados	P1
▪ Conhecimento como resultado de problematizações criadas a partir do diálogo entre professor e aluno, que culminem em projetos operacionais	P1
▪ Oportunizar a construção de saberes e tecnologias necessários à sociedade, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.	R5

FONTE/LEGENDA:

ITEM	
PDI 2009-2013 - Diretrizes, Metas e Políticas de Ensino	A1
PDI 2009-2013 - Diretrizes, Metas e Políticas de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação	B1
PDI 2009-2013 - Diretrizes, Metas e Políticas de Extensão	C1
PDI 2009-2013 - Organização Acadêmica	OA
PDI 2014-2018 - Diretrizes, Metas e Políticas de Ensino	A2
PDI 2014-2018 - Diretrizes, Metas e Políticas de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação	B2
PDI 2014-2018 - Diretrizes, Metas e Políticas de Extensão	C2
PDI 2014-2018 - Projeto Pedagógico Institucional	P1
Resolução nº 13 – CONSUP/IFAM de 30.08.2010	R1
Resolução nº 29 – CONSUP/IFAM de 04.11.2011	R2
Resolução nº 35 – CONSUP/IFAM de 11.11.2011	R3
Resolução nº 39 – CONSUP/IFAM de 22.12.2011	R4
Resolução nº 28 – CONSUP/IFAM de 22.08.2012	R5
Resolução nº 42 – CONSUP/IFAM de 09.12.2013	R6
Resolução nº 15 – CONSUP/IFAM de 02.06.2014	R7
Resolução nº 16 – CONSUP/IFAM de 16.06.2014	R8
Resolução nº 49 – CONSUP/IFAM de 12.12.2014	R9
Resolução nº 50 – CONSUP/IFAM de 12.12.2014	R10
Resolução nº 15 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	R11
Resolução nº 16 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	R12
Resolução nº 20 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	R13
Resolução nº 21 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	R14
Resolução nº 22 – CONSUP/IFAM de 23.03.2015	R15
Resolução nº 28 – CONSUP/IFAM de 19.05.2015	R16
Resolução nº 29 – CONSUP/IFAM de 19.05.2015	R17
Resolução nº 30 – CONSUP/IFAM de 19.05.2015	R18
Resolução nº 89 – CONSUP/IFAM de 23.12.2015	R19
Resolução nº 94 – CONSUP/IFAM de 23.12.2015	R20

APÊNDICE J

Projetos de Iniciação Científica desenvolvidos por estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no período de 2011 a 2014

ANO	TÍTULO DO PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
2011	Composição da Anurofauna ocorrente em fragmentos florestais urbanos na cidade de Manaus
2011	Avaliando a relação entre os aspectos eletromagnéticos do organismo e aprendizagem escola
2011	Produção de xinalase por fungos isolados de cupuaçu em decomposição utilizando resíduos agrícolas e agroindustriais como fonte de carbono
2011	Identificação de gêneros fúngicos colonizados de plantas de ocorrência regional numa perspectiva de coleção didática
2011	Identificação de gêneros fúngicos colonizados de plantas de ocorrência regional numa perspectiva de coleção didática
2012	Avaliação da atividade antibiofilme de <i>Stachylarpheta cayennensis</i> (Rich)
2012	Caracterização estrutural e anatômica de espécie fitorremediadora (<i>Alocasia Macrorrhiza</i>): plantas fitorremediadoras e o papel na restauração de solos alterados
2012	Estruturas secretoras com fins didáticos e científicos em plantas medicinais
2012	Evolução dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química o IFAM
2012	Microbiota fúngica endofítica em folhas de plantas medicinais em diferentes estágios de desenvolvimento
2013	Avaliação dos parâmetros físico-químicos da água consumida pela comunidade do IFAM dos campi da cidade de Manaus
2013	Determinação dos teores de carbono total do solo e carbono de biomassa microbiana pelo método terras finas secas a ar em latossolos que receberam doses crescentes de carvão vegetal"
2013	Efeito antifúngico de extratos da amendoa de <i>astrocaryum sp</i>
2013	Aplicação de práticas agroecológicas no ensino de biologia
2013	Aplicação do conhecimento de solos como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino médio e nos cursos de Licenciatura do IFAM CMC.
2013	Avaliação ambiental preliminar para a implementação do Sistema de Gestão Ambiental no IFAM, CMC
2013	Caracterização estrutural e análise micológica de partes vegetais de plantas medicinais
2013	Discursos expressos, saberes construídos análise crítica do discurso dos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas
2013	Estudo microbiológico de óleos e gorduras vegetais da Amazônia
2013	Foi a planta ou fungo? Inibição bacteriana por fungos endofíticos e extratos vegetais
2013	Identificação de estruturas secretoras em plantas medicinais com fins de ensino e aprendizagem de biologia
2013	Identificação de gêneros fúngicos colonizadores de plantas de ocorrência regional numa perspectiva de coleção didática.
2013	Investigação da qualidade microbiológica da água para consumo humano dos três campi do IFAM da cidade de Manaus
2014	A educação ambiental no contexto de uma escola da educação de jovens e adultos: alternativas metodológicas para a geração de saberes ambientais
2014	A utilização dos espaços não formais como recurso educativo para o ensino-aprendizagem de ciências: o caso do Bosque da Ciência

2014	Análise da saúde dos solos pelo método da cromatografia de Pfeiffer que receberam doses crescentes de carvão vegetal
2014	Aplicação de conhecimentos agroecológicos no ensino de ciências naturais
2014	As leis de Mendel no ensino médio: suas perspectivas e desafios
2014	Atividade antimicrobiana de extratos de alguns fungos endofíticos
2014	Identificação de estruturas secretoras em plantas medicinais com fins de ensino e aprendizagem de biologia
2014	Identificação e catalogação de gêneros fungicos colonizadores de plantas numa perspectiva de coleção didática e divulgação para o ensino.
2014	Identificação micológica de fungos endofíticos de plantas medicinais numa perspectiva de ensino
2014	Iniciação científica no Campus Manaus Centro: trajetórias e tendências para a pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
2014	Potencial biotecnológico de representantes de <i>piperaceae</i>

Fonte: A autora com base em Bomfim, Matias e Salazar (2016), 2017.

APÊNDICE K

Objetivos dos Cursos de Licenciatura nos PPC's

Ciências Biológicas	<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Formar professores-pesquisadores sujeitos de sua formação e prática didático-científica, aptos a atuar no Ensino de Ciências-Biologia referenciados por critérios éticos e legais, comprometidos com a qualidade de ensino na Educação Básica e empenhados na preservação e melhoria da qualidade de vida do planeta.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar um professor-pesquisador competente, comprometido e ético, que atenda aos anseios e as demandas sociais; ▪ Transmitir saberes teórico-práticos que fundamentem o conhecimento da diversidade biológica, sua organização em diferentes níveis, as relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio ambiente; ▪ Garantir uma formação básica sólida, abrangente e multidisciplinar que oportunize ao profissional desenvolver a consciência de sua responsabilidade como agente transformador da realidade; ▪ Privilegiar propostas de ensino voltadas para a prática docente através da pesquisa-ação, voltadas para o ensinar e aprender, articuladas a atividades de campo, laboratoriais, experimentais e lúdicas que instrumentalizem tecnicamente o professor em formação, evitando a dicotomia entre teoria e prática; ▪ Oportunizar a flexibilidade curricular, contemplando interesses e necessidades específicas dos licenciandos, garantindo as correções de fluxo necessárias ao cumprimento dos requisitos curriculares obrigatórios para a conclusão do curso; ▪ Adotar metodologias que propiciem o equilíbrio entre a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; ▪ Viabilizar um ensino problematizado e contextualizado com a realidade amazônica, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ▪ Estimular atividades que socializem e disseminem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como discente do IFAM; ▪ Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, articulando a diversidade de opiniões de forma construtiva, dialógica e colaborativa; ▪ Propiciar experiências em que o futuro professor assuma responsabilidades, em contextos diversos do universo educativo, desenvolvendo sua capacidade de planejar ações, construir estratégias, propor desafios e agir na incerteza, contribuindo com a construção de sua identidade profissional.
Química	<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Formar professores-pesquisadores com sólidos conhecimentos científico-pedagógicos na área de Química para atuarem na Educação Básica, comprometidos de forma crítico-reflexiva com a qualidade do ensino, a transformação social e a produção e disseminação de conhecimento científico e tecnológico na Amazônia.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar um educador competente, comprometido e ético, que atenda aos anseios e

	<p>as demandas sociais;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantir uma formação básica sólida e abrangente; ▪ Privilegiar atividades de campo, laboratoriais e experimentais que instrumentalizem tecnicamente o aluno, evitando a dicotomia entre teoria e prática; ▪ Oportunizar a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos; ▪ Adotar metodologias que garantam a transposição didática e o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; ▪ Viabilizar o ensino investigativo, problematizado, interdisciplinar e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ▪ Estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente.
Matemática	<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Formar professores de Matemática para atuar na educação básica, de nível superior, de graduação plena, obedecendo ao conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 01 CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002).</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar profissionais capacitados para o exercício do magistério, atuando na Educação Básica (de 5ª a 9ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio) pautando-se em uma leitura crítica contextualizada e interdisciplinar sobre os diversos aspectos que constituem a formação da sociedade, de forma que atenda a oferta de trabalho e o potencial socioeconômico regional. ▪ Incentivar a criação de projetos para estudos de problemas amazônicos, nacionais e mundiais no campo da ciência, biotecnologia, diversidade e das artes. ▪ Articular a formação pedagógica com os diversos segmentos da ciência, superando a dicotomia teoria/prática numa perspectiva construtivista.
Física	<p>OBJETIVO GERAL:</p> <p>Formar professores com conhecimentos sólidos e atualizados em Física, capacitando-os ao exercício da docência com competência, ética e criatividade, sendo capazes de solucionar problemas de forma reflexiva e crítica buscando novas formas de construir e disseminar o conhecimento científico.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar um professor-pesquisador competente, comprometido e ético, que atenda aos anseios e as demandas sociais; ▪ Garantir uma formação básica sólida, abrangente e interdisciplinar, que oportunize ao profissional desenvolver a consciência de sua responsabilidade como agente ecológico e transformador da realidade; ▪ Privilegiar propostas de ensino voltadas para a prática docente, através da pesquisa-ação, evitando a dicotomia entre teoria e prática; ▪ Adotar metodologias que propiciem o equilíbrio entre a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; Viabilizar um ensino problematizado e contextualizado com a realidade amazônica, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; ▪ Estimular atividades que socializem e disseminem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como discente do IFAM; ▪ Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, articulando a diversidade de

opiniões de forma construtiva, dialógica e colaborativa;

- Propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de planejar ações, construir estratégias, propor desafios e agir na incerteza com competência, contribuindo com a construção de sua identidade profissional;
 - Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;
 - Resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;
 - Propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;
 - Concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada;
 - Utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados;
 - Utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional;
 - Conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);
 - Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, /tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;
- Apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.

Fonte: Sistematização da autora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas do CMC/IFAM, 2017.

APÊNDICE L

Concepção Curricular dos Cursos de Licenciatura nos PPC's

O redimensionamento da Proposta Pedagógica se justifica como meio de consolidar os cursos de licenciatura oferecidos pelo CEFET-AM, tecendo uma teia de saberes para “Ensinar e Aprender Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias na Educação Básica”.

A proposta está constituída a partir dos seguintes **princípios**:

- a) Formar professores-pesquisadores, capazes de resolver problemas e atuar a partir da reflexão-ação-reflexão de forma contextualizada, interdisciplinar e transversal, constituindo-se como sujeitos de sua formação na construção de sua identidade profissional, a partir da práxis no contexto escolar;
- b) Desenvolver um processo de formação que valorize a relação dialógica entre professores formadores e professores em formação, estimulando a criticidade na perspectiva da transformação social;
- c) Promover reflexão a respeito do homem e do universo em sua complexidade e totalidade, valorizando o contexto amazônico e propiciando o desenvolvimento da auto-eco-organização.

ENSINO é concebido enquanto um processo de construção/reconstrução continua de saberes que deve promover a **APRENDIZAGEM** e esta, fruto de um processo de desequilíbrio envolve assimilação e acomodação de conhecimentos, onde o sujeito e o objeto se constituem. A pesquisa torna-se um caminho que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem, superando a reprodução pela produção de conhecimento, com o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico e investigativo.

Os **PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL** serão pesquisadores, capazes de abandonar a passividade na perspectiva da construção de conhecimento significativo e contextualizado de forma investigativa, reflexiva, humanista, histórico-crítica e ecológica. Sendo formados para mergulhar na complexidade do processo de ensino-aprendizagem, desvendarão sua ideologia, organização, políticas e metodologias, criando dispositivos para transformar tudo isso em saberes próprios da docência de forma colaborativa, interdisciplinar e transversal, através do processo de reflexão-ação-reflexão.

A formação de professores não deve centrar-se na reprodução de saberes cristalizados e estanques, é preciso redimensioná-los em um processo de renovação/ inovação ativa da formação acadêmica e, baseando-se em uma atitude reflexiva do trabalho docente o professor deverá dominar, conforme destaca Marli André (2006) “[...] procedimentos de investigação científica como registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico”.

O **PROFESSOR FORMADOR** deverá promover a aprendizagem reflexiva através de uma relação dialógica, mediada e interativa, explorando múltiplas alternativas para a produção de conhecimento de forma competente e comprometida, visando à transformação social através da qualidade do ensino.

Fonte: Sistematização da autora com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas do CMC/IFAM, 2017.

ANEXOS

ANEXO A

Acordo de Metas e Compromissos entre SETEC e IFAM no ano de 2010

CONSIDERAÇÕES

- A necessidade da efetiva implantação e implementação dos Institutos Federais no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- As políticas e diretrizes do MEC expressas no PDE;
- O compromisso dos IFs com a formação de professores e a implementação de ações em favor da melhoria da educação básica;
- Que os IFs devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais;
- O compromisso dos IFs com a justiça sócia, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- A verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, a eficácia nas respostas de formação profissional, a construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e tecnológico, suporte e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fundamentos estruturantes dos IFs;
- Que o compromisso dos IFs com diversidade, com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas, implica na ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- Que a atuação dos IFs, pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos implica na ampliação da oferta, na necessidade de reduzir as taxas de evasão, na ocupação das vagas ociosas, e sua ocupação em todos os turnos, especialmente no período noturno;
- A necessidade de mobilidade estudantil, com implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de estudos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação profissional, na formação inicial e continuada, na formação técnica de nível médio e no nível superior;
- O compromisso dos IFs com a adesão, apoio e participação na implementação dos Sistemas de Informação do MEC, SETEC e da REDE;
- A necessidade de revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos e atualização de métodos e metodologias de ensino, buscando elevação da qualidade dos processos formativos;
- A necessidade de articulação da educação profissional científica e tecnológica e da educação superior com a educação básica e da graduação com a pós-graduação, com ênfase na inovação e ciência aplicada;
- Os compromissos dos IFs com a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos;

PERÍODO DE VIGÊNCIA

Curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022, bicentenário da Independência da República Federativa do Brasil.

METAS E COMPROMISSOS

1. Índice de eficiência da Instituição – 90% no ano de 2016
2. Índice de eficácia da Instituição – 80% no ano de 2016
3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho – relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor [...];
4. Vagas para os cursos técnicos – manutenção de pelo menos 50% de vagas para o ensino técnico de nível médio [...];
5. Vagas para a formação de professores e Licenciaturas – manutenção de pelo menos 20% de vagas para os cursos de licenciatura e de formação de professores [...];
6. Vagas PROEJA – compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional [...];
7. Programa de Melhoria da qualidade da educação básica – apresentação de em média pelo menos um projeto, com a efetiva realização de um programa de melhoria da qualidade da educação básica, por Campus, especialmente em apoio ao ensino médio inovador, direcionado às escolas, professores e alunos das redes públicas, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com os sistemas públicos de ensino;
8. Programa de Formação Inicial e Continuada – Implementação no IF de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional, em pelo menos, uma área ou eixo tecnológico;
9. Oferta de Cursos a Distância – implantação da modalidade educação à distância como atividade regular, no IF;
10. Forma de acesso ao ensino técnico – adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;
11. Forma de acesso ao ensino superior - adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi e adoção do ENEM para o acesso aos cursos de graduação;
12. Forma de acesso às licenciaturas – adoção prioritária de vagas para professores das redes públicas, conforme preceitos legais e demandas da sociedade;
13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho – implantação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho nos Exames Nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, SAEB e ENEM) e olimpíadas promovidas pelo MEC;
14. Pesquisa e inovação – apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os campi, até o início de 2011; e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social;
15. Projetos de ação social - apresentação e desenvolvimento de projetos de ação social, em média, de um em cada campus, até o início de 2011; e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano, pela implementação de projetos de ações inclusivas e de tecnologias sociais,

preferencialmente, para populações e comunidades em situação de risco, atendendo as áreas temáticas da extensão;

16. Núcleo de Inovação Tecnológica – implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e empreendedorismo;
17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão *intercampi* e interinstitucionais – Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão interagindo os campi do IF; e programas interinstitucionais interagindo o IF com outras instituições nacionais e internacionais;
18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC – adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC e a outros programas de interesse coletivo da REDE FEDERAL, com compromisso de alimentação das bases de dados do Ministério da Educação;
19. SIGA-EPT – Adesão ao sistema SIGA-EPT ou compromisso com a transferência para sua base de dados, via digital, das informações mínimas solicitadas pelo MEC/SETEC. Considerando neste caso, a disponibilidade da descrição de formatos para intercâmbio de dados do SIGA-EPT com outros sistemas.

RESPONSABILIDADES E OBRIGAÇÕES

I – MEC/SETEC

1. Desenvolver ações para assegurar os recursos necessários para custear as despesas com a execução do presente instrumento, de acordo com o estabelecido na cláusula sexta e mediante a celebração de instrumentos específicos, em conformidade com a legislação correlata;
2. Acompanhar, supervisionar e fiscalizar a execução desse Termo, conforme planilhas integrantes deste instrumento, bem como fornecer quando solicitado, o assessoramento necessário para o seu cumprimento;
3. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores;
4. Aferir o cumprimento das Metas e Compromissos acordados por meio do SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT;
5. Prover as instituições dos cargos e das funções necessários, visando a implementação e cumprimento do plano de metas estabelecido nesse acordo, respeitados os limites de autorização e provisão determinados pelo Ministério do Planejamento;
6. Criar comissão de acompanhamento/supervisão do Termo com a garantia da participação de representação do CONIF;
7. Desenvolver ações no sentido de assegurar a reposição de pessoal (banco de professor equivalente e quadro de referência de técnico administrativo), considerando a relação de 1:0,75, ou seja, haverá 04 professores para cada 03 técnico administrativos em educação;
8. Desenvolver ações para ampliar a assistência estudantil, em parâmetros consentâneos com os praticados no âmbito das Universidades Federais;
9. Desenvolver ações para garantir um programa de pós-graduação stricto sensu (mestrado profissional e doutorado) para os servidores docentes e técnico administrativos em educação dos IFs.

II. DO INSTITUTO

1. Cumprir integralmente as obrigações pactuadas neste instrumento e no plano aprovado pelo MEC/SETEC;
2. Utilizar os recursos do presente Acordo de Metas e Compromissos, exclusivamente na execução do seu objeto, mantendo a dotação orçamentária e classificação de despesa originária;
3. Encaminhar os dados ao SIMEC/SISTec/Censo/SIGA-EPT, conforme o caso, de acordo com o cronograma e procedimentos acordados com o MEC/SETEC;
4. Fornecer todas as informações que o MEC/SETEC solicite sobre o Plano, sua situação financeira e documentos de licitação, quando houver, nos prazos previamente estabelecidos;
5. Anexar a este Termo de Acordo de Metas e Compromissos as planilhas preenchidas com os dados correspondentes a cada campus do Instituto;
6. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social;
7. Orientar-se, em consonância com as normativas legais pertinentes, pelo documento da Concepção e Diretrizes para os IFs, constantes do PDE do MEC, pelas diretrizes para o ensino, pesquisa e extensão, pelos modelos de estruturas organizacionais e pelo sistema de gestão administrativo-orçamentário-financeiro anexados a este Termo de Acordo de Metas e Compromissos e às suas versões atualizadas pela SETEC/MEC disponíveis no SIMEC;
8. Disponibilizar infraestrutura necessária: recursos humanos, financeiros e materiais para oportunizar cursos específicos de pós-graduação stricto sensu a todos os servidores que não possuem o título de mestre ou doutor.

Fonte: Reescrito pela pesquisadora do documento original (BRASIL, 2010a)

ANEXO B

Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais - CONDETUF Carta de Gramado – RS

O CONDETUF (Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais), que congrega atualmente trinta e três (33) Escolas Técnicas vinculadas (ETVs) a vinte e uma (21) Universidades Federais, em sua reunião plenária, entre os dias 28 e 31 de maio de 2007, vem reconhecer publicamente os esforços da SETEC – MEC na busca de soluções para a melhoria da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

Atualmente, as ETVs contam com 1.222 professores efetivos e 861 servidores técnico-administrativos efetivos que atendem, segundo dados de 2006, nos Cursos Técnicos, no Ensino Médio, nos Cursos Superiores de Tecnologia e de Pós-Graduação, sob os diversos arranjos, aproximadamente 44.600 alunos, distribuídos em 127 habilitações e 14 áreas profissionais, contribuindo ainda para qualificação, capacitação e requalificação profissional em programas diversos do Governo Federal tais como o PROEJA, Escola de Fábrica, EAD, PROMIMP, PRONERA e outros.

O CONDETUF, no que se refere ao Decreto nº 6.095/07 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), entende que poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam.

A atual gestão da SETEC se destaca das anteriores pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, infelizmente, não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET.

As ETV sempre responderam positivamente e continuam projetando crescimento acelerado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diversas regiões do país.

Historicamente o acréscimo de matrículas e o oferecimento de novos cursos e habilitações não foram acompanhados de vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como de recursos e infra-estrutura, proporcionais aquele acréscimo.

O aumento de vagas docentes e de servidores técnico-administrativos, bem como o aporte de recursos na forma de infra-estrutura e equipamentos, é garantia de aumento de vagas discentes e da oferta de novos cursos e/ou habilitações que atenderão aos Arranjos Produtivos Locais (APL) e Regionais, promovendo a inclusão social e profissional das camadas menos

favorecidas de suas regiões, que é o objetivo maior da política governamental apresentada no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

A atual Rede Federal de EPT tem possibilidades concretas de expansão (com maior agilidade e baixo custo) aliado ao processo de criação dos IFET e das 150 novas Escolas propostas no PDE.

Com estas considerações pretende-se registrar que existe uma complexidade na proposta de expansão da oferta de EPT e há necessidade de uma discussão técnica e política a ser deflagrada imediatamente com as ETV.

Percebe-se a necessidade de um estudo conjunto, consistente e pertinente que norteie e aponte encaminhamentos para tomadas de decisões das ETV, das Universidades e da SETEC frente ao cenário de expansão da educação profissional e tecnológica.

Finalmente, o CONDETUF vê a necessidade do MEC incluir no processo de discussão a ANDIFES e mais especificamente, os Reitores cujas Universidades possuem Escolas Técnicas.

Gramado-RS, 31 de maio de 2007.

José Arimathéa Oliveira

Presidente

ANEXO C

Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Introdução

Este documento apresenta reflexões acerca do posicionamento das Escolas Agrotécnicas Federais frente à incidência do Plano de Desenvolvimento da Educação no cenário da Educação Profissional e Tecnológica. Aponta as repercussões positivas da interiorização e da ampliação do âmbito da educação profissional e tecnológica. Reafirma a atualidade da identidade das EAF's para o pleno aproveitamento das potencialidades da realidade brasileira. E, finalmente, aponta uma estratégia de fortalecimento das EAF' s no cenário aberto pelo PDE, com ênfase para a ampliação e diversificação da oferta de cursos voltados para a área agrícola, tanto em qualidade quanto em quantidade.

Oferecemos estas reflexões como contribuição ao debate aberto com a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Acreditamos que o caminho mais adequado passa pela consolidação da identidade das atuais instituições em direção a uma adaptação flexível às demandas reais de cada realidade regional. A integração das instituições federais de educação tecnológica passaria assim por uma progressiva aproximação entre projetos político-pedagógicos.

Em síntese, ao responder às demandas regionais cada instituição poderá se diferenciar da sua configuração atual, incorporando características mais afetas a outras instituições, o que poderá em médio prazo gerar as condições para um melhor diálogo entre as propostas pedagógicas.

Contextualização

As sociedades pós-industriais têm apresentado uma capacidade muito grande de renovação no **modus operante** de cada povo. Antigos modelos estão em processo de desaparecimento e outros estão emergindo com força e ritmos diferenciados. Esses ritmos são observados no grau diferenciado de desenvolvimento entre estados, regiões e países, com repercussões no modo de vida das respectivas populações. Às instituições de ensino cabe, ao mesmo tempo, respeitar o estágio de desenvolvimento em que se encontra cada povo e antever e aventar novas perspectivas.

O atual governo federal tem feito um considerável esforço para a retomada do desenvolvimento do país. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE é a tradução clara de que há não só a intenção, mas também ações delineadas para a consecução das estratégias de crescimento do país.

Os discursos oficiais do Presidente da República e os textos dos diversos decretos que tratam do desdobramento do P DE mostram que o objetivo é a inclusão de setores da sociedade historicamente excluídos. Essa inclusão dar-se-á tanto pela lógica da interiorização, aproximando a oferta de cursos das diversas regiões, quanto pela criação de oportunidades para a continuidade dos estudos em outros níveis e modalidades de ensino.

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs.

Os IFETs assumirão como finalidades a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis, modalidades e dimensões, buscando responder às demandas sociais e às peculiaridades regionais.

Para atender a essas finalidades, os IFETs representarão uma unificação das diversas instituições federais, que passarão à condição de campus, ainda que mantendo a sua autonomia orçamentária e financeira. O modelo propõe um Plano de Desenvolvimento Institucional integrado, que terá fortes repercussões no plano acadêmico.

À guisa de análise, consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional.

A atualidade da missão das Escolas Agrotécnicas Federais

O ritmo acelerado de urbanização do país convive com diversas realidades. Por um lado há uma crescente industrialização, que atualmente se desenvolve de forma descentralizada, formando zonas industriais nas diversas regiões do país, ainda que persista uma concentração dos parques industriais no eixo sul-sudeste. Por outro lado, o setor primário mantém uma expressiva participação na formação do PIB. Ainda que nesse setor haja um processo de mecanização e industrialização, a agricultura familiar responde por mais da metade da produção agrícola no país. Um outro fator importante é o percentual significativo da população rural, em especial nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Essas realidades justificam por si a necessidade de políticas públicas voltadas para o campo e para as regiões, de forma a considerar as peculiaridades e ritmos diferenciados de desenvolvimento. Essas políticas são mais necessárias no plano da educação e da formação profissional por se constituírem como pilares para a inserção autônoma das pessoas nos processos econômicos e sociais.

Nesse contexto, a missão das EAF's, de desenvolver uma educação profissional técnica e tecnológica para o setor primário da economia, é plenamente atual e se insere dentro da premissa de que o desenvolvimento deve se apoiar nas potencialidades e vocações de cada região.

Atualmente, as 36 EAF's oferecem cursos a cerca de 34.000 alunos(as), contribuindo para uma formação vinculada às suas origens. A capacidade instalada das EAF's permite uma expansão de até 30% na oferta de vagas, com investimentos modestos.

A experiência acumulada pelas Escolas Agrotécnicas Federais é um fator importante para a estratégia de interiorização da educação profissional e tecnológica, na medida em que as demandas de diversas regiões estão bastante vinculadas à oferta de cursos realizada por essas instituições.

Por suas características, as EAF's poderão cumprir um papel estratégico na consolidação do PDE tanto na lógica da interiorização quanto do atendimento das necessidades técnicas ao desenvolvimento dos municípios, das regiões e dos estados respeitando os processos de desenvolvimento desencadeados pelos "Arranjos Produtivos Locais" - APLs.

Vislumbra-se um cenário em que a dinâmica de desenvolvimento regional é que deva orientar a diversificação da oferta de cursos pelas instituições, de forma que uma instituição cuja orientação atual seja eminentemente agrícola possa incorporar também demandas de formação na área industrial e vice-versa, mantendo a gestão dos processos acadêmicos e administrativos o mais próximo possível de cada região.

O novo e o velho coexistirão até que um prevaleça sobre o outro. Assim regiões do Estado brasileiro que apresentarem uma vocação predominante agrária, industrial ou de serviços, terão o suporte técnico e tecnológico das instituições que estão aptas no atendimento daquelas demandas.

Desse modo as EAF's estarão na vanguarda das áreas que historicamente atendem, sem desconsiderar a possibilidade de incorporarem demandas em outras áreas que surjam nas regiões em que estão instaladas e que não possam ser imediatamente atendidas por outras instituições afins.

Nesse caminho, tanto as EAF's quanto as demais instituições poderão ir se diferenciando do seu formato atual e, dessa forma, gerando uma proximidade efetiva entre si em termos de proposta pedagógica e de formas de interação com a realidade regional. Esse processo gera melhores condições de integração das estratégias de educação profissional e tecnológica do que a imediata unificação das diversas instituições em uma única estrutura.

A inserção das EAF's na estratégia do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

Enquanto ferramentas de desenvolvimento as EAF's estarão atentas aos sinais de desenvolvimento local e regional. Dessa maneira terão com foco central da sua trajetória tornar-se CEFET's. Isso implica num ajuste imediato de seus recursos e infra-estrutura potencializando sua capacidade para dar conta das demandas aventadas no PDE, colocandose na perspectiva de interiorização do ensino técnico de nível médio e tecnológico voltados para as demandas de desenvolvimento local.

Esse processo de 'cefetização' dar-se-á inicial e imediatamente de forma embrionária, contudo eficiente, ainda na condição de Escolas Agrotécnicas Federais. Desde logo, com suas Unidades Descentralizadas de Ensino buscarão responder às vocações regionais vinculadas às áreas agrária, agrícola e/ou agroindustrial. Nas demais regiões, as EAF's farão interface com os diversos *campus* dos IFETS, UNEDs e dos CEFET'S, para eventualmente realizar cursos de sua área para setores resistentes às transformações do mundo do trabalho. Essa interface poderá acontecer na oferta de cursos em áreas vocacionadas pelas instituições de ensino das respectivas redes. Nas áreas em que uma dessas instituições for insuficiente, a demanda poderá ser suprida por outra, atendendo desse modo às necessidades locais na plenitude prevista no PDE.

Estima-se a possibilidade de implantação em curto prazo de cerca de 72 (setenta e duas) UNEDs ligadas às EAF's em todo o país (média de 2 por instituição), a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Fase II. Isto pode representar uma ampliação imediata de 70% da oferta de vagas e cursos. Considerando ainda a possibilidade de aproveitamento pleno da capacidade já instalada nas atuais sedes das EAF's, pode-se chegar a uma ampliação de até 100% na oferta. O diferencial positivo dessa ampliação é o de que essas vagas e cursos estarão plenamente adequados às demandas de cada região ou município nos quais as UNEDs forem implantadas.

Como essas Unidades estarão efetivamente próximas da realidade dos(as) alunos(as), isso pode representar um novo impulso ao desenvolvimento das comunidades rurais na medida em que seus(suas) filhos(as) poderão ser atraídos pela formação profissional em áreas diretamente relacionadas ao modo de vida e de produção das suas comunidades.

Ao incorporarem plenamente as novas modalidades e dimensões na educação profissional e tecnológica, as EAFs, diretamente e através das UNEDs, ampliarão significativamente o público atendido, abrangendo setores hoje excluídos do ensino regular e da formação profissional. Dentro dessa linha de intervenção, acredita-se que as EAF's poderão triplicar o universo de pessoas atendidas por suas iniciativas de formação profissional e tecnológica, em particular na formação inicial e continuada e na educação à distância.

A direcionalidade da estruturação das EAF's

A reestruturação das sedes das EAF's e a estruturação de UNEDs em regiões remotas concentrarão esforços nas seguintes direções:

1. Incremento do quantitativo e da diversidade de cursos ofertados;
2. Ampliação, em até 100%, do número de alunos(as) atendidos e, conseqüentemente, redução significativa da demanda reprimida nas Instituições;
3. Estabelecimento de formas mais eficientes e justas de acesso às EAF's a partir do estabelecimento de cotas, aumento da transparência dos processos seletivos ou outras formas emanadas a partir de discussões entre os atores envolvidos no processo;
4. Otimização dos recursos humanos ora existentes, otimizando as relações professor/aluno e servidor técnico-administrativo/aluno;
5. Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, tomando-as mais eficientes e contemplando as diferentes realidades;
6. Inclusão, nos cursos regulares e de formação inicial e continuada, dos grupos sociais historicamente excluídos;
7. Vinculação dos currículos à formação profissional que atenda aos diferentes "Arranjos Produtivos Locais" - APLs e que valorizem o ser humano na sua plenitude;
8. Garantia de processos didático-pedagógicos que consolidem e estimulem a formação de lideranças rurais;
9. Consolidação de parcerias institucionais;
10. Verticalização da formação profissional nos diferentes níveis ofertados - educação inicial e continuada, ensino técnico de nível médio e educação superior tecnológica, garantindo a prevalência da oferta de cursos técnicos de nível médio;
11. Vinculação desta proposta às idéias previstas no Projeto de Lei que "Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências", onde prevê que " ... A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento." (NR) e " ... A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-B, inciso I, será desenvolvida preferencialmente integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno";
12. Construção de currículos e práticas pedagógicas que respeitem o ser humano e suas diferenças, o meio ambiente e os princípios da sustentabilidade; e
13. Consolidação dos processos de gestão de acordo com os princípios de transparência, eficiência e eficácia, assegurando a participação democrática e solidária de todos os segmentos envolvidos nas atividades institucionais.

Considerações Finais

A proposta de integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica é uma iniciativa que, atendida à discussão aqui proposta, poderá gerar resultados relevantes à consolidação da EPT. Sua efetivação proporcionará uma melhor estruturação do governo federal para gerar oportunidades de formação profissional aos trabalhadores de acordo com as realidades regionais, o que poderá impulsionar fortemente o desenvolvimento do país, com inclusão social.

O caminho para essa integração, a ser percorrido como descrito neste documento, está dado pelo PDE em tomo da criação dos IFETs, com a unificação das diversas instituições federais, ainda que mantendo a descentralização da gestão orçamentária e financeira. A imediata unificação gera um risco de subordinação entre as instituições, o que certamente será prejudicial à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas.

Apontamos nesta proposta para um processo de integração que se dê a partir do fortalecimento das identidades particulares gerando uma progressiva aproximação entre as propostas pedagógicas, mantendo-se as peculiaridades. Nesse sentido, cada instituição, no âmbito da região em que esteja instalada, poderá responder às demandas oriundas dos processos de desenvolvimento local.

Ao mesmo tempo, todas as EAF's poderão ampliar seu espectro de atuação, implementando novas modalidades e atuar em outros níveis de ensino, criando as condições para tornarem-se centros de excelência na produção do saber, em suas diferentes dimensões: da pesquisa, do ensino e da extensão.

Essa nova configuração gerará um melhor relacionamento entre as instituições federais de educação tecnológica e as comunidades nas quais estiverem inseridas.

Importante, ainda, é explicitar que, além destas considerações, as comunidades das EAF's manifestam-se profundamente preocupadas e desconfortáveis com a perspectiva da "IFETização" imediata, sem que sejam discutidos os princípios entendidos como fundamentais à garantia da autonomia e à descentralização administrativa destas.

Assegurando a teoria então apresentada, que retrata fielmente a trajetória histórica e contemporânea das EAF's, apresentamos a seguir a síntese de nossas proposições:

- a- A inclusão de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Universidades Tecnológicas Federais, Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Faculdades Federais de Tecnologia, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e Escolas Técnicas e Agrícolas vinculadas as Universidades Federais), no Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, contemplando ampliação da infra-estrutura, financiamento e Recursos Humanos;
- b- A manutenção e a valorização das autarquias já existentes, assegurando a autonomia conquistada através de lutas históricas;
- c- A construção de uma política pública com critérios claros e financiamento que permitam a estruturação das atuais EAF's para a imediata transformação destas em CEFET's;
- d- Que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica seja estendido às EAF's, vinculando a elas novas unidades, respeitando a localização geográfica (mesoregião na qual a EAF estiver estabelecida) e os APL's;
- e- Oportunizar a criação de IFET a partir de uma EAF.

Sertão-RS, 06 de junho de 2007.


CLÁUDIO ADAUBERTO KOLLER
Presidente

ANEXO D

Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Apresentação

O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação – CONCEFET, neste documento, se manifesta em relação à proposta de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFET, cuja principal referência, no momento é o Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Este documento é fruto dos debates, no âmbito do CONCEFET, que sucederam a apresentação da proposta de criação dos IFET dentre as medidas contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do II Governo do Presidente Luiz Inácio Lula e representa o sentimento dos Diretores Gerais de que a nova construção institucional pode melhor traduzir, o significado da Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade.

Os IFET podem se constituir em fundamentais espaços no âmbito das políticas que visam à construção de caminhos voltados para o desenvolvimento sócio-econômico regional a partir de uma conduta articulada ao contexto produtivo do território onde está instalado, que significa relacionar o seu trabalho à vocação produtiva e demandas do seu "lôcus". Assim, a formação profissional na qual se inclui a de professores, a difusão, popularização e democratização do conhecimento científico são itens constitutivos da identidade dos IFET. O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, por outro, lado ao assumir posição o faz colocando em destaque a concepção de instituição que defende e as condições objetivas necessárias para a sua materialização.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA



**MANIFESTAÇÃO DO CONCEFET SOBRE
OS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

SRITS Quadra 701 Bloco 01 Sala 533 - Ed. Centro Emp. Anís. Chateaubriand, Brasília - DF CEP: 70304-906
Fone: (61) 3125-3771; Cel: (61) 8117-1388; FAX: (61) 33210279; E-mail: concefet@gmail.com

e de trabalho¹. O Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, justifica a criação de uma rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices, a partir da necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto 7566/09, isto é, prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência.

No final dos anos 1930 as Escolas de Aprendizizes Artífices dão lugar os Liceus Industriais, esta mudança pouco altera os objetivos atribuídos aquelas, no entanto é a partir de 1942 que surgem as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus Industriais com objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A mudança das instituições federais está colocada no espaço de significativas mudanças na economia brasileira, que entre os anos 1930/45 altera definitivamente o seu eixo deslocando-se da atividade agro-exportadora para a industrial. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão; com isso intensificam a formação de técnicos, não de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

O período da Ditadura Militar é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, o que também se pode justificar pelo seu projeto de desenvolvimento. Assim é que, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são

¹ Apenas a título de ilustração: Data de 1904 a chamada “Revolta da Vacina”, movimento popular ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, uma cidade com ruas estreitas e sujas, cheia de cortiços, onde se amontoa a população pobre. A falta de saneamento básico e as condições de higiene fazem da cidade um foco de epidemias, principalmente Febre Amarela, Varicela e Peste. A fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906, por iniciativa de simpatizantes do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Pernambuco foi um dos mais importantes marcos no processo de mobilização do operariado brasileiro. Em 1907 ocorreu uma greve de pedreiros da cidade de São Paulo, engrossada por outras categorias, reivindicando a redução da jornada de trabalho, elevação de salário etc.

IFET – Construção da Identidade

O termo instituto carrega vários significados: pode ser a designação de organizações de caráter educacional, acadêmico, cultural, artístico, profissional, esportivo, religioso, e outros ou ainda pode denotar expedientes regidos por normas, regulamentos, rituais (instituto do casamento, do pátrio poder, etc). O complemento federal explica a sua natureza pública e o seu vínculo enquanto mantido pelo Governo Federal. No entanto, é na Educação, Ciência e Tecnologia que se revela o seu espaço de atuação e na função social a que está intrinsecamente visceralmente vinculada, que é possível compreender melhor a sua identidade.

A proposta de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET, segundo o Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007 tem endereço: A Rede Federal de Educação Tecnológica e os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET; no que pese esta referência traduzir a origem e conferir algum significado aos IFET, ela é insuficiente para compreender a proposta na sua totalidade. Neste sentido é natural que se pergunte o porquê da proposição se, o reconhecimento social dos CEFET faz destes um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada pra a qualificação profissional. Que singularidades há nos IFET que pode conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel?

a) Trajetória/ Contexto Histórico

A formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano foi expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”, na verdade, sinais presentes em cenário dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida

e de trabalho¹. O Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, justifica a criação de uma rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices, a partir da necessidade de prover os "desfavorecidos da fortuna", expressão contida no Decreto 7566/09, isto é, prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência.

No final dos anos 1930 as Escolas de Aprendizizes Artífices dão lugar os Liceus Industriais, esta mudança pouco altera os objetivos atribuídos aquelas, no entanto é a partir de 1942 que surgem as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus Industriais com objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A mudança das instituições federais está colocada no espaço de significativas mudanças na economia brasileira, que entre os anos 1930/45 altera definitivamente o seu eixo deslocando-se da atividade agro-exportadora para a industrial. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão; com isso intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

O período da Ditadura Militar é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, o que também se pode justificar pelo seu projeto de desenvolvimento. Assim é que, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira toma, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são

¹ Apenas a título de ilustração: Dora de 1904 a chamada "Revolta da Vacina", movimento popular ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, uma cidade com ruas estreitas e sujas, cheia de cortiços, onde se anunciou a população pobre. A falta de saneamento básico e as condições de higiene fazem da cidade um foco de epidemias, principalmente Febre Amarela, Varíola e Peste. A fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906, por iniciativa de sindicatos do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Pernambuco foi um dos mais importantes marcos no processo de mobilização do operariado brasileiro. Em 1907 ocorreu uma greve de pedreiros da cidade de São Paulo, engrossada por outras categorias, reivindicando a redução da jornada de trabalho, elevação de salário etc.

IFET – Construção da Identidade

O termo instituto carrega vários significados: pode ser a designação de organizações de caráter educacional, acadêmico, cultural, artístico, profissional, esportivo, religioso, e outros ou ainda pode denotar expedientes regidos por normas, regulamentos, rituais (instituto do casamento, do pátrio poder, etc). O complemento federal explica a sua natureza pública e o seu vínculo enquanto mantido pelo Governo Federal. No entanto, é na Educação, Ciência e Tecnologia que se revela o seu espaço de atuação e na função social a que está intrinsecamente visceralmente vinculada, que é possível compreender melhor a sua identidade.

A proposta de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET, segundo o Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007 tem endereço: A Rede Federal de Educação Tecnológica e os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET; no que pese esta referência traduzir a origem e conferir algum significado aos IFET, ela é insuficiente para compreender a proposta na sua totalidade. Neste sentido é natural que se pergunte o porquê da proposição se, o reconhecimento social dos CEFET faz destes um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada pra a qualificação profissional. Que singularidades há nos IFET que pode conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel?

a) Trajetória/ Contexto Histórico

A formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano foi expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava "desordem social", na verdade, sinais presentes em cenário dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida

transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição; formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394 é aprovada e no ano seguinte, através do Decreto 2208, se dá a regulamentação dos artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. As mudanças alteram todo o processo para a qualificação de mão-de-obra. Em meio às transformações da educação profissional, retoma-se, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) iniciado em 1978.

Na esteira do projeto educacional, o Governo Brasileiro assina convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), braço financiador da reforma, o que concorreu, de certa forma, para acirrar os debates e impulsionar as escolas no sentido de ganharem identidade própria e assumir posição face à realidade do mundo produtivo e da sociedade. Os anos de 1990 mereceriam, pois, análise especial e criteriosa, uma vez que as escolas da rede procederam a uma movimentação sem precedente no que se refere à construção de suas propostas pedagógicas, tomando visível a opção que cada uma delas, na maturidade construída nas questões principalmente da educação/trabalho/tecnologia, numa verdadeira correlação de forças no que se refere a decisões que não emanavam de tudo que fora até então concebido como formação do homem e de seus direitos de cidadania.

A partir deste momento histórico, a reformulação curricular que se processou no interior dos CEFETs eleva em escala de grandeza seu potencial para estar respondendo aos anseios da sociedade que concorrem significativamente para mudar a realidade da região onde atua, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Esse processo de construção, situado e datado, sintonizado com o desenvolvimento do país numa concepção de escala que vai do regional ao global, referenda essas instituições na produção e democratização do

conhecimento em todos os níveis e graus de ensino, mas tomando como fundamento precípuo a dimensão humana da formação, traduzida no sentido da emancipação. O momento justifica um novo para a abrangência da atuação da formação profissional e tecnológica e os IFET poderão trazer em si esta dimensão.

b) Desenvolvimento Regional e Interiorização da EPT

No atual cenário, essa rede de escolas federais pode se ocupar de forma substantiva de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de uma região geograficamente delimitada, em grande parte fruto do maior dinamismo das atividades produtivas aí presentes; maior dinamismo como resultado de alterações fundamentais na estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão-obra-qualificada. A conformação das unidades descentralizadas vinculadas à existência dos IFET constroem um universo de atuação que pode potencializar esforços no sentido de mudar uma realidade local considerando como espectro as potencialidades das mesorregiões.

c) Acolhimento de novos públicos

A reestruturação organizativa da Educação Profissional e Tecnológica deve ser realizada também em função das novas demandas colocadas pelo atual contexto histórico e regional. Neste sentido, já se observam algumas necessidades educacionais oriundas das reivindicações das comunidades locais, movimentos sociais e setores produtivos, são elas: educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, educação de pessoas portadoras de deficiência, formação continuada de técnicos, tecnólogos, bacharéis e licenciados, educação para a diversidade cultural (população do campo, indígena, quilombolas, ribeirinhos).

Considera-se, portanto, que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deverão garantir a perenidade das ações, por meio das políticas públicas e de financiamento, que visem incorporar setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil e viabilizar, desta forma, o pagamento da dívida social em relação a esse público.

d) Formação em novas áreas

As sucessivas transformações que historicamente vêm passando as instituições federais de educação profissional, notadamente os CEFETs, incorporam novos requerimentos da sociedade e estes passam a atender novas demandas.

Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. A partir de então, as novas formas de organização e gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e a prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas (PARECER CNE/CES Nº 436/2001).

Com a Lei Nº 8.711/93 que cria o CEFET-BA, a redação dada às finalidades dessa instituição inclui "o oferecimento de educação tecnológica" em substituição ao "ensino industrial" então em uso nos textos legais disciplinares do funcionamento das Escolas Técnicas de origem industrial.

O novo escopo que então passou a ser delineado veio permitir o desenvolvimento do ensino profissional e tecnológico em diferentes setores do conhecimento para diferentes áreas do mundo do trabalho. Através da Resolução CNE/CEB Nº 04/99 ficam instituídas as Diretrizes curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, configurando um quadro com 20 áreas profissionais.

Adiante, em 2001, com a edição pelo Conselho Nacional de Educação do Parecer CNE/CES Nº 436 de 2 de abril de 2001, essa orientação passa a vigorar também

para o ensino superior de tecnologia que adota as mesmas áreas para este nível de ensino. A possibilidade de existência de IFT abriga a construção da diversidade de formação a partir do conhecimento da realidade existente e projeção do desenvolvimento a que se aspira enquanto sociedade.

e) Formação de Professores

Além da formação nas diferentes áreas profissionais em níveis técnico e tecnológico, a legislação dispõe, ainda, sobre a formação de professores "ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica" (Decreto Nº 5.224, Artigo 4º, inciso VII).

A preocupação com a boa formação profissional não poderia estar dispersa da qualidade dos professores. A lógica da formação qualificada inclui formadores qualificados. Deriva daí a oferta de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica para professores da educação básica e profissional.

Essa ação atribuída ao CEFET completa um ciclo de objetivos institucionais em que sua atividade transita do particular para o universal e nessa perspectiva, o CEFET ganha a condição de *Universidade stricto sensu*, ou seja a universidade do ensino profissional e tecnológico. A formação que o CEFET oferece não é universal porque cuida de todas as áreas do conhecimento, mas porque se desenvolve em todos os níveis que vai desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação. A proposta dos IFET estará representando o compromisso da esfera federal no sentido de melhorar, de forma sistêmica, a formação profissional dos educadores por todo o território nacional.

f) Verticalização do Ensino e Acesso ao Ensino Superior

Os IFET devem apresentar uma característica ímpar dentre as instituições educacionais: a flexibilidade curricular de verticalização da formação do estudante a partir da educação de nível médio integrada à educação profissional de nível

técnico, e essa articulada com a graduação tecnológica, com as especializações e com a pós-graduação. O itinerário percorrido pelo formando da educação básica até a educação superior dentro dessas instituições, numa mesma área de conhecimento científico e tecnológico, trata-se de um modelo de qualidade educacional já aprovado no país, pelos resultados de destaque obtidos pelos egressos dos IFET.

Vale ressaltar outra questão muito importante da verticalização é a otimização da infra-estrutura da Escola, no tocante às instalações físicas de salas de aulas, laboratórios, equipamentos, salas especiais e outros ambientes de apoio didático-administrativo, bem como quanto aos recursos de pessoal técnico-administrativo e de docentes, uma vez que atendem simultaneamente, de forma articulada, os níveis técnico e superior da educação profissional, bem como a pós-graduação. Essa condição tem oportunizado aos professores entre outras coisas, associar teoria e prática em qualquer dos níveis de ensino, permitindo-lhes uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral.

g) Pesquisa, Inovação Tecnológica e Democratização do Conhecimento Científico

Nas sociedades modernas, a institucionalização das áreas de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, fortalece o campo de atuação do estado como agente de indução e mediação junto ao setor produtivo. Os IFET podem propor um desenho institucional nesse campo que apresenta contribuições significativas para a educação brasileira, tanto básica como superior, uma vez que entende fundamental que se assuma a pesquisa como um princípio educativo irrenunciável em todos os níveis educacionais com vistas à construção da unidade ensino-pesquisa-aprendizagem e, em consequência, da formação da autonomia intelectual dos formandos em todos os níveis educacionais.

A democratização dos conhecimentos exige assumir a pesquisa como princípio educativo em todos os níveis, visando acompanhar o acelerado ritmo das

descobertas e avanços do mundo científico e inovações tecnológicas que coloca à disposição dos setores produtivos novos materiais, sistemas informatizados de produção e novos processos e técnicas de gestão. Através dos eixos temáticos dos conteúdos curriculares, deve ser incentivado o trabalho de pesquisa e a investigação científica, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que constituem o patrimônio da humanidade. Articuladas com essas atividades, surgem naturalmente as ações de extensão garantindo a qualidade e legitimidade do trabalho acadêmico, a liberdade intelectual e a produção e divulgação de resultados, favorecendo a constituição de parcerias e acordos de intercâmbios com entidades, empresas e centros de excelência do país e do exterior, favorecendo a transferência de tecnologias sociais.

O CONCEFET afirma ainda que esta posição dos dirigentes dos CEFET se vincula estritamente aos seguintes pontos:

1. Adoção de um processo de implantação disposto em Lei única;
2. Inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino;
3. A implementação pelo Ministério da Educação de política de apoio que garanta iguais condições (recursos humanos e materiais) aos atuais CEFET e à ETF-Palmas para a transformação em IFET;
4. A adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova Instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º graus e do ensino superior dessas instituições;
5. Garantia do processo de escolha do Dirigente Máximo dos IFET a partir de eleição direta, de acordo com o que dispõe a legislação em vigor sobre o processo de escolha dos Diretores Gerais dos CEFET;

técnico, e essa articulada com a graduação tecnológica, com as especializações e com a pós-graduação. O itinerário percorrido pelo formando da educação básica até a educação superior dentro dessas Instituições, numa mesma área de conhecimento científico e tecnológico, trata-se de um modelo de qualidade educacional já aprovado no país, pelos resultados de destaque obtidos pelos egressos dos IFET.

Vale ressaltar outra questão muito importante da verticalização é a otimização da infra-estrutura da Escola, no tocante às instalações físicas de salas de aulas, laboratórios, equipamentos, salas especiais e outros ambientes de apoio didático-administrativo, bem como quanto aos recursos de pessoal técnico-administrativo e de docentes, uma vez que atendem simultaneamente, de forma articulada, os níveis técnico e superior da educação profissional, bem como a pós-graduação. Essa condição tem oportunizado aos professores entre outras coisas, associar teoria e prática em qualquer dos níveis de ensino, permitindo-lhes uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral.

g) Pesquisa, Inovação Tecnológica e Democratização do Conhecimento Científico

Nas sociedades modernas, a institucionalização das áreas de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, fortalece o campo de atuação do estado como agente de indução e mediação junto ao setor produtivo. Os IFET podem propor um desenho institucional nesse campo que apresenta contribuições significativas para a educação brasileira, tanto básica como superior, uma vez que entende fundamental que se assuma a pesquisa como um princípio educativo irrenunciável em todos os níveis educacionais com vistas à construção da unidade ensino-pesquisa-aprendizagem e, em consequência, da formação da autonomia intelectual dos formandos em todos os níveis educacionais.

A democratização dos conhecimentos exige assumir a pesquisa como princípio educativo em todos os níveis, visando acompanhar o acelerado ritmo das

descobertas e avanços do mundo científico e inovações tecnológicas que coloca à disposição dos setores produtivos novos materiais, sistemas informatizados de produção e novos processos e técnicas de gestão. Através dos eixos temáticos dos conteúdos curriculares, deve ser incentivado o trabalho de pesquisa e a investigação científica, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos que constituem o patrimônio da humanidade. Articuladas com essas atividades, surgem naturalmente as ações de extensão garantindo a qualidade e legitimidade do trabalho acadêmico, a liberdade intelectual e a produção e divulgação de resultados, favorecendo a constituição de parcerias e acordos de intercâmbios com entidades, empresas e centros de excelência do país e do exterior, favorecendo a transferência de tecnologias sociais.

O CONCEFET afirma ainda que esta posição dos dirigentes dos CEFET se vincula estritamente aos seguintes pontos:

1. Adoção de um processo de implantação disposto em Lei única;
2. Inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino;
3. A implementação pelo Ministério da Educação de política de apoio que garanta iguais condições (recursos humanos e materiais) aos atuais CEFET e à ETF-Palmas para a transformação em IFET;
4. A adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova Instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º graus e do ensino superior dessas instituições;
5. Garantia do processo de escolha do Dirigente Máximo dos IFET a partir de eleição direta, de acordo com o que dispõe a legislação em vigor sobre o processo de escolha dos Diretores Gerais dos CEFET;

6. Garantia de que as prerrogativas e objetivos dos IFET tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede de CEFET e ETF-Palmas – a fim de reafirmar seu trabalho educativo em favor do desenvolvimento da nação brasileira, entre os quais se incluem: a natureza pública das instituições e a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão;
7. A criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir de modo definitivo à Educação Profissional e Tecnológica o seu caráter estratégico e, ao mesmo tempo, inseri-la no rol das Políticas de Estado.
8. Preocupação com a afirmação da rede federal enquanto de formação profissional e tecnológica, com os princípios balizadores de sua atuação, o que a faz reconhecida em todo o território nacional.
9. A ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, pesquisa e extensão com o fortalecimento da educação técnica de nível médio, integrada a educação básica.

A institucionalização do modelo

Com apoio no campo das idéias e concepções expostas neste documento, o CONCEFET apresenta a minuta de anteprojeto de lei a seguir descrita, como uma proposta concreta que objetiva a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET, ao mesmo que estabelece uma legislação orgânica para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Proposta de Projeto de Lei

PROPOSTA DE MINUTA DE ANTEPROJETO DE LEI

Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

Art. 1º. Fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Educação, a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET, Universidades Federais Tecnológicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas Federais, vinculados ao Ministério da Educação.

§ 1º. Os IFET são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, com atuação em diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 2º. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da educação superior, os IFET são equiparados às universidades federais.

§ 3º. Os IFET terão autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, e registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Art. 2º. A administração dos IFET terá como órgãos superiores, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º. As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do IFET.

§ 2º. O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelo Vice-Reitor, pelos Pró-Reitores e pelos Diretores-Gerais de cada Campus que integra o IFET.

§ 3º. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos técnicos-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do IFET.

§ 4º. O estatuto do IFET disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 3º. Fica criado, em cada Unidade da Federação, um Fórum de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o objetivo de promover a articulação, a indução e a integração das políticas federais de educação profissional, ciência e tecnologia aos sistemas educacionais públicos e privados.

§ 1º. Compõem o Fórum definido nos termos do caput: os Reitores dos IFET inseridos na respectiva Unidade da Federação; um representante da secretaria estadual de educação; dois representantes do sistema S; um representante da secretaria estadual fomentadora do desenvolvimento, ciência e tecnologia; um representante patronal e um representante dos trabalhadores de cada uma das federações dos segmentos produtivos: agricultura, indústria e comércio; e seis representantes da sociedade civil a serem definidos no respectivo regimento.

§ 2º. O Fórum de que trata este artigo será presidido por um dos reitores dos IFET que o compõem, escolhido entre seus pares.

§ 3º. Caberá ao Ministério da Educação homologar o plano estratégico de gestão, aprovar o regimento e supervisionar o funcionamento de cada Fórum de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criado nos termos deste artigo.

Art. 4º. Os IFET têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica/educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal docente, técnico-administrativo e de gestão;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFET;

V – buscar, constantemente, o aperfeiçoamento do ensino das ciências naturais, humanas e das linguagens, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação científica e tecnológica;

VI – interagir com os sistemas públicos de ensino com vistas ao aperfeiçoamento do ensino das ciências naturais, humanas e das linguagens nas instituições públicas;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – realizar e estimular a pesquisa, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais.

X – promover a produção, o desenvolvimento social e a preservação do meio ambiente.

Art. 5º. Observadas as finalidades e características definidas no artigo 4º, são objetivos dos IFET:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

- II – desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III – promover a integração e a verticalização da educação básica/educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal docente, técnico-administrativo e de gestão;
- IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IFET;
- V – buscar, constantemente, o aperfeiçoamento do ensino das ciências naturais, humanas e das linguagens, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação científica e tecnológica;
- VI – interagir com os sistemas públicos de ensino com vistas ao aperfeiçoamento do ensino das ciências naturais, humanas e das linguagens nas instituições públicas;
- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais.
- X – promover a produção, o desenvolvimento social e a preservação do meio ambiente.
- Art. 5º. Observadas as finalidades e características definidas no artigo 4º, são objetivos dos IFET:
- I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

Art. 2º. A administração dos IFET terá como órgãos superiores, o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º. As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do IFET.

§ 2º. O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelo Vice-Reitor, pelos Pro-Reitores e pelos Diretores-Gerais de cada Campus que integra o IFET.

§ 3º. O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos técnicos-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do IFET.

§ 4º. O estatuto do IFET disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 3º. Fica criado, em cada Unidade da Federação, um Fórum de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o objetivo de promover a articulação, a indução e a integração das políticas federais de educação profissional, ciência e tecnologia aos sistemas educacionais públicos e privados.

§ 1º. Compõem o Fórum definido nos termos do caput: os Reitores dos IFET inseridos na respectiva Unidade da Federação; um representante da secretaria estadual de educação; dois representantes do sistema S; um representante da secretaria estadual fomentadora do desenvolvimento, ciência e tecnologia; um representante patronal e um representante dos trabalhadores de cada uma das federações dos segmentos produtivos: agricultura, indústria e comércio; e seis representantes da sociedade civil a serem definidos no respectivo regimento.

§ 2º. O Fórum de que trata este artigo será presidido por um dos reitores dos IFET que o compõem, escolhido entre seus pares.

§ 3º. Caberá ao Ministério da Educação homologar o plano estratégico de gestão, aprovar o regimento e supervisionar o funcionamento de cada Fórum de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criado nos termos deste artigo.

Art. 4º. Os IFET têm por finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

III – realizar pesquisas, na perspectiva da promoção do desenvolvimento científico, tecnológico e social;

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI – ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu*, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia.

Art. 6º. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o IFET, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos nos incisos I e II do artigo 5º e o mínimo de 20% das vagas da educação superior para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do artigo 5º.

Parágrafo Único. Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o colegiado superior do IFET poderá autorizar o ajuste da oferta deste nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo para atender aos objetivos definidos nos incisos I e II do artigo 5º.

Art. 7º. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia terão como órgão executivo a Reitoria, composta de um Reitor, um Vice-Reitor e 10 (dez) Pró-Reitores.

Art. 8º. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, mediante eleição direta pela comunidade escolar, observando-se os pesos de dois terços para a manifestação dos servidores e de um terço para a manifestação do corpo discente.

§ 1º. Poderão candidatar-se aos cargos de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente do IFET, desde que possuam o mínimo de dez anos de efetivo exercício na instituição e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor;

II - estar posicionado na última classe da respectiva Carreira Docente.

§ 3º. O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo, ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 4º. O Vice-Reitor e os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do IFET, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 9º. Cada IFET é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *Campus* e a *Reitoria*, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Parágrafo Único. A Reitoria como órgão de administração central, será instalada preferencialmente integrada ao *Campus* do IFET melhor estruturado para atender aos objetivos institucionais.

Art. 10. Os *Campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor, para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo *Campus*, nos termos estabelecidos pelo estatuto do IFET.

§ 1º. Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do *Campus*, os servidores pertencentes ao seu Quadro de Pessoal Ativo Permanente, desde que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício no IFET e que atendam a pelo menos um dos seguintes requisitos:

I – Ser docente do respectivo *campus*, com no mínimo dois anos de exercício em cargo de gestão no IFET;

II – Ser técnico-administrativo do quadro de nível superior, com no mínimo dois anos de exercício em cargo de gestão no IFET.

§ 2º. Nos *Campi* em processo de implantação, os cargos de Diretores-Gerais serão providos em caráter *pro tempore*, por designação do Reitor do IFET, até que

III – realizar pesquisas, na perspectiva da promoção do desenvolvimento científico, tecnológico e social;

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI – ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu*, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia.

Art. 6º. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o IFET, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos nos incisos I e II do artigo 5º e o mínimo de 20% das vagas da educação superior para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do artigo 5º.

Parágrafo Único. Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o colegiado superior do IFET poderá autorizar o ajuste da oferta deste nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo para atender aos objetivos definidos nos incisos I e II do artigo 5º.

Art. 7º. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia terão como órgão executivo a Reitoria, composta de um Reitor, um Vice-Reitor e 10 (dez) Pró-Reitores.

Art. 8º. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, mediante eleição direta pela comunidade escolar, observando-se os pesos de dois terços para a manifestação dos servidores e de um terço para a manifestação do corpo docente.

§ 1º. Poderão candidatar-se aos cargos de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente do IFET, desde que possuam o mínimo de dez anos de efetivo exercício na instituição e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor;

II - estar posicionado na última classe da respectiva Carreira Docente.

§ 3º. O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo, ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 4º. O Vice-Reitor e os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do IFET, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 9º. Cada IFET é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *Campus* e a *Reitoria*, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Parágrafo Único. A Reitoria como órgão de administração central, será instalada preferencialmente integrada ao Campus do IFET melhor estruturado para atender aos objetivos institucionais.

Art. 10. Os *Campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor, para mandato de quatro anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo *Campus*, nos termos estabelecidos pelo estatuto do IFET.

§ 1º. Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do Campus, os servidores pertencentes ao seu Quadro de Pessoal Ativo Permanente, desde que possuam o mínimo de cinco anos de efetivo exercício no IFET e que atendam a pelo menos um dos seguintes requisitos:

I – Ser docente do respectivo campus, com no mínimo dois anos de exercício em cargo de gestão no IFET;

II – Ser técnico-administrativo do quadro de nível superior, com no mínimo dois anos de exercício em cargo de gestão no IFET.

§ 2º. Nos *Campi* em processo de implantação, os cargos de Diretores-Gerais serão providos em caráter *pro tempore*, por designação do Reitor do IFET, até que

seja possível identificar condições que atendam aos requisitos previstos no § 1º deste artigo.

Art. 11. O Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, no prazo máximo de cento e oitenta dias, contados a partir da publicação desta lei, projeto de lei instituindo novo plano de carreira do magistério que contemple os docentes dos IFET.

Art. 12. Os Centros Federais de Educação Tecnológica relacionados no Anexo - I desta Lei ficam transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

§ 1º. Os campi que constituem o IFET estão detalhados no Anexo - I.

§ 2º. Os atuais Diretores-Gerais dos Centros Federais de Educação Tecnológica transformados em IFET nos termos desta Lei exercerão até o final os mandatos em curso e em caráter *pro tempore*, a função de Reitor, com a incumbência de promover, no prazo máximo de cento e oitenta dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação do estatuto do IFET.

Art. 13. As autarquias federais relacionadas no Anexo II desta lei, poderão ser transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante decreto específico, após aprovação de projeto institucional que atenda critérios de desempenho e condições estruturais, administrativas e pedagógicas, a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Art. 14. A criação de novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, bem como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, obedecerá ao modelo e as diretrizes definidas nesta Lei e dependerá de parâmetros e normas a serem regulamentados pelo Ministério da Educação.

Art. 15. Para a implantação dos IFET ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, os cargos Técnico-Administrativos e de Professor, conforme disposto no Anexo III desta lei.

Parágrafo único. Caberá ao Ministério da Educação definir a distribuição dos cargos entre os IFET de que trata esta Lei, atendido o disposto no Anexo III.

Art. 16. Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, os cargos de direção e funções gratificadas destinados aos IFET, atendido o disposto no Anexo IV.

Art. 17. O provimento dos cargos e funções criados por esta Lei fica condicionado à comprovação da existência de prévia dotação orçamentária suficiente para atender às projeções de despesa de pessoal e aos acréscimos dela decorrentes, assim como à existência de autorização específica na Lei de

Diretrizes Orçamentárias, conforme determina o parágrafo 1º do artigo 169 da Constituição Federal.

Art. 18. Ficam revogados (legislação em desacordo com esta lei)

CONCLUSÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia no bojo do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser reconhecido como referendo do Governo no sentido de colocar com maior destaque a educação tecnológica no seio da sociedade como instrumento vigoroso no trabalho na construção, resgate de cidadania e transformação social. A autonomia que lhe é realfirmada e ampliada poderia soar contraditório quando conjugada com o traçado de seu horizonte de atuação não fosse a decisão já firmada por essas instituições como sua identidade por toda a trajetória de um século de trabalho. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia podem ganhar um espaço exponencial de atuação visceralmente vinculado a um projeto de país que na diversidade, na multiplicidade que lhe é peculiar, define seu traçado.

Assim, a responsabilidade que toma para si no universo da educação na sociedade brasileira, ao definir como meta central o desenvolvimento humano, intrinsecamente vinculado a uma proposta de trabalho enraizada com a realidade, a rede federal de educação tecnológica traz para dentro de seu *locus* o compromisso com uma população diversificada, em diferentes estágios de formação, com desafios de vida cada vez mais complexos, cidadãos que alimentam expectativas bastante promissoras de vida. Cabe ressaltar, no entanto que, por sua trajetória histórica, essas instituições possuem uma identidade com as classes menos favorecidas e com um trabalho no sentido da emancipação. É neste sentido que desenha diferentes traçados de formação, cria caminhos

libertadores também para aqueles que não puderam realizar uma trajetória de formação acadêmica como seria de seu direito e se afastaram dos bancos escolares e voltam em fase adulta, com sua bagagem de vida para resgatar sua cidadania; constrói caminhos alternativos para grupos organizados que almejam, de forma empreendedora, em parceria com comunidades organizadas, resgatando o sentimento de pertencimento à sociedade; atinge comunidades antes não imaginadas quando dialoga com municípios das regiões próximas, construindo com as instâncias do poder público, possibilidades diversas no sentido do acesso conhecimento, à produção científica e às novas tecnologias; dialoga com o setor produtivo no sentido de atender as exigências na formação do cidadão produtivo. Na outra ponta, por se depararem com a ampliação deste naipe de possibilidades, não seria possível um tratamento acadêmico de qualidade ao trabalho sem estruturar de forma bastante delimitada a pesquisa e a extensão, com comprometimento com a inovação tecnológica, como forma de garantir a propriedade de suas ações e elevar significativamente o nível do trabalho na produção e democratização do conhecimento, daí sua decisão em ampliar ações nessas duas vertentes, construindo o tripé que constitui um espaço universitário. É importante ressaltar que da diversidade de seu público, do mosaico que constitui a diversidade da sociedade brasileira, essas instituições extraem elementos para construir seu projeto de educação profissional e tecnológica, sua identidade, pois reconhecem que congregam, em tom de esperança, vozes que lutam por um mundo mais digno e ético.

Brasília, 23 de agosto de 2007.

ANEXO E

I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais “Em busca de uma identidade”

CARTA DE NATAL

Os participantes do I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais “Em busca de uma identidade”, realizado no período de 24 a 26 de novembro de 2010, na cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, vêm a público manifestar as proposições a seguir, consolidadas a partir dos debates realizados no evento ao longo desses dias.

As discussões tiveram o intuito de buscar uma identidade para os cursos de licenciatura, bem como propor sugestões para superar as dificuldades existentes no cotidiano desses cursos.

Neste sentido, os participantes recomendam às autoridades responsáveis pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a implementação das seguintes ações, como forma de construir a identidade dos cursos de licenciatura que vêm sendo realizados pelos Institutos. Vale salientar que este documento teve como ponto de partida as deliberações do I SENALIF, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, em maio de 2010.

I. GESTÃO

a) Estabelecimento de normas frente à criação de novos cursos associados à contratação efetiva de professores em cada área, espaços e acervo.

b) Efetivação do processo de inclusão social nos cursos de licenciaturas dos IFs.

c) Utilização da estrutura privilegiada dos IFs para pesquisas dos arranjos produtivos numa perspectiva de currículos integrados.

d) Estabelecimento de política de gestão de curso que assegure a integração das áreas de conhecimento e sua implementação na prática cotidiana escolar.

e) Integração das dimensões teoria e prática que fazem parte do PPC em atendimento às políticas educacionais, através de intervenções nas instâncias instituídas.

f) Garantia de concurso para todas as áreas do conhecimento, de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.

g) Contratação de docentes e técnico-administrativos para atender às demandas das licenciaturas.

h) Garantir concurso para as disciplinas das humanidades (filosofia, sociologia, antropologia, fundamentos da educação, etc.) de forma a não iniciar um curso sem o quadro docente necessário.

i) Criação de cursos com garantia de acervo bibliográfico e o espaço físico adequado.

j) Inclusão no Projeto Pedagógico Institucional - PPI – de política para as licenciaturas

fundamentadas nas políticas educacionais e no contexto de cada IF.

k) Melhoria do diálogo entre as Universidades e os Institutos Federais acerca dos cursos de licenciatura.

l) Articulação entre a rede federal e as redes de ensino da Educação Básica pública de forma a incrementar as atividades de ensino, pesquisa e extensão das licenciaturas.

m) Criação de condições para que os estágios curriculares tenham acompanhamento efetivo.

n) Estabelecimento de critérios para distribuição de carga horária para as funções do professor que contemple atividades de ensino, pesquisa e extensão.

o) Criação de uma Infraestrutura física, pedagógica e administrativa para as licenciaturas.

p) Estabelecimento de uma política nacional de formação continuada para os professores da rede, preferencialmente na forma de *stricto sensu*, com normatização definida localmente para liberação do docente.

q) Rediscussão do processo de ingresso nas Licenciaturas.

r) Fomento à discussão coletiva dos integrantes dos IFs, de forma a garantir o protagonismo de todos dentro das licenciaturas, num processo de fórum permanente.

II. INFRAESTRUTURA

a) Fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciatura, abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográfico, sala de professores, auditório, sala de reuniões, etc.

III. FORMAÇÃO DOS FORMADORES

a) Construção de um processo contínuo de formação dos formadores abrangendo ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva das políticas de inclusão social.

b) Formação de grupos de pesquisa e redes de pesquisadores das licenciaturas com a finalidade de subsidiar a produção de conhecimentos que contribua para a construção das identidades dos cursos de licenciaturas dos IFs.

c) Fortalecimento e incentivo à formação e consolidação dos grupos de pesquisa em ensino na rede.

IV. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

a) Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das ações teórico - práticas nas licenciaturas.

b) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs.

c) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de cada IF.

d) Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado).

e) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente.

f) Cursos de licenciaturas que fomentem a crítica aos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências.

g) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos.

h) Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social.

i) Fomento ao desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais.

j) No Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, devem ser considerado(a)s: formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo; domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem; percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor; articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos; conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente; inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos; inclusão nos componentes curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras); atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos.

ANEXO F

**RELATÓRIO FINAL DO PROCESSO SELETIVO REFERENTE AO EDITAL 01/2014
HOTEL TECNOLÓGICO**



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Pró-Reitoria de Extensão
Incubadora de Empresas do IFAM - AYTY



**RELATÓRIO FINAL DO PROCESSO SELETIVO REFERENTE AO EDITAL 01/2014 –
HOTEL TECNOLÓGICO**

Após avaliação da Banca, bem como a análise da documentação, conforme Edital nº 01/2014 – Hotel Tecnológico, foi deliberado o Resultado dos Projetos aprovados, em ordem alfabética, para iniciar a pré-incubação na Incubadora de Empresas do IFAM - AYTY, publicado a seguir:

Projetos:
AGÊNCIA DE PUBLICIDADE DIGITAL - MOVE ON - IDEIAS DIGITAIS
ASSESSORIA NO SISTEMA DE GESTÃO - SCF
AVISA LÁ
BUSCA DE SERVIÇOS NA INTERNET
CURSOR PRÉ-VESTIBULARES (HAWKING VESTIBULARES)
DELÍCIAS NATURAIS
DESENV. DE SISTEMA E SITES COORP. (S.O.S. STARTUP)
DESENVOLVEDOR DE APLICATIVO EM DISPOSITIVO MOBILE P/ PROVA (MOLTECH A.M.E.)
FIO - PLATAFORMA DE GESTÃO E DESENV. PROFISS./CARREIRA
MODA DE CABIDE
PALESTREIRO
REFORÇO DE MATEMÁTICA UTILIZANDO SOFTWARE (CEM)
SUEÑO MEXICANO - BAR/RESTAURANTE - ME GUSTA
VIVEIRO DE MUDAS NATIVAS DA AMAZÔNIA

Para conhecimento da pontuação da Banca, favor dirigir-se a secretaria da AYTY, no IFAM campus Manaus Centro, situado na Av. Sete de Setembro, 1975 – Centro. Maiores informações entrar em contato com a AYTY pelos seguintes contatos:

Telefone: 092-3621-6721

E-mail: ayty@ifam.edu.br

Manaus, 14 de novembro de 2014.

Maria Goretti Falcão de Araújo
Gerente AYTY
Incubadora de Empresas do IFAM