



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

JOSÉ JÚLIO CÉSAR DO NASCIMENTO ARAÚJO

**A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA
DO ACRE – CAMPUS CRUZEIRO DO SUL**

Manaus/AM

2018

JOSÉ JÚLIO CÉSAR DO NASCIMENTO ARAÚJO

**A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA
DO ACRE – CAMPUS CRUZEIRO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Manaus/AM

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A663p Araujo, José Júlio César do Nascimento
A precarização da formação de professores para a educação
básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do
Acre – Campus Cruzeiro do Sul / José Júlio César do Nascimento
Araujo. 2018
261 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Precarização da Formação de Professores. 2. Política de
Formação de Professores. 3. Verticalização. 4. Trabalho docente.
5. Hibridização Institucional. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOSÉ JÚLIO CÉSAR DO NASCIMENTO ARAÚJO

**A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA
DO ACRE – CAMPUS CRUZEIRO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação,
da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção do
grau de Doutor em Educação

Aprovado em 05 de março de 2018.

Banca examinadora

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão - Presidente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Silvia Cristina Nogueira Conde - Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira - Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profa. Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

A Deus, fonte de toda misericórdia.

A minha família.

A Eliane e Pyetro que sonharam comigo e
vivenciaram este desafio.

Agradeço a minha orientadora Arminda Mourão pelo exemplo de militância e pesquisadora, aos amigos que estiveram comigo nesta caminhada e, aos amigos que fiz no doutorado.

Aos amigos do IFAC – Campus Cruzeiro do Sul.

Aos docentes e alunos do curso de Licenciatura em Matemática.

Aos meus familiares em Guajará – AM e em Porto Velho – RO.

A FAPEAM pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Ao IFAC pelo incentivo a capacitação através do afastamento para cursar o programa de doutorado.

Provai, e vede que o Senhor é bom; bem-aventurado o homem que nele confia.
(Salmo 34:8)

RESUMO

A tese analisa a precarização da formação de professores no curso de Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, delimitado ao lócus IFAC – Campus Cruzeiro do Sul. Insere-se no esforço de discutir o desafio amazônico da política de formação de professores nestas instituições. Os Institutos Federais de Educação se congregam neste conjunto de políticas que tentam tonalizar socialmente políticas de desenvolvimento e renda pautadas pelas ideologias que dão corpo a superestrutura neoliberal. A política implementada pelos Institutos Federais está atrelada a “tentativa de rejuvenescimento” dos princípios neoliberais, através do neodesenvolvimentismo, no neoassistencialismo e neoinstitucionalismo. Além disso, há uma focalização das políticas educacionais para amenizar os conflitos internos estabelecidos pelos circuitos produtivos e financeiros do Capital e na constante flexibilização das instituições de ensino para oferta de uma formação aligeirada. A problemática central é analisar quais mecanismos e processos provocam a precarização da formação de professores no Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul. Assim, com relação aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se construiu em uma abordagem qualitativa (STAKE, 2011, GIBBS, 2009, RICHARDSON, 2010), incluindo a realização de uma revisão bibliográfica e análise documental, complementada pela realização de um estudo de caso (YIN, 2010), a partir da coleta de dados empíricos. Assume-se os pressupostos analíticos do Materialismo histórico como forma de compreensão do objeto e da realidade. Acredita-se que as categorias histórico-dialéticas: a práxis, a totalidade, a mediação, a contradição e historicidade contribuem para a análise de políticas educacionais. Além destas categorias centrais, temos o trabalho e a precarização da formação como categorias de análise. Foram sujeitos desta pesquisa 13 docentes e 3 técnicos que atuam/atueiram na Licenciatura em Matemática, 16 egressos e 10 discentes do curso. Os dados coletados foram organizados, tratados e analisados utilizando o software para análise de pesquisa qualitativa *NVivo 11 Starter for Windows* e, também, nos pressupostos da Análise de Conteúdo, seguindo o roteiro proposto por Bardin (2011) e da Análise de Conteúdo temático-categorial (GUERRA, 2014). Concluímos que esta concretização institucional - Institutos Federais - resultou em diversos processos como: carreira precarizada, verticalização do trabalho, aumento da intensidade do trabalho, diminuição do tempo de descanso, incorporação de um maior *quantum* de trabalho pelo aumento da grandeza de complexidade da jornada de trabalho e flexibilidade da ação docente. Tais processos, no caso estudado, se aprofundaram devido às condições de criação desta instituição sem que houvesse experiência anterior. Assim, a precarização da formação de professores no IFAC - Campus Cruzeiro do Sul é uma concretização desta institucionalidade, e possui diversos elementos como: a precariedade da formação dos formadores, a ausência de formação continuada dos professores formadores, a desarticulação entre o IFAC e as escolas de educação básica, a rotatividade, os problemas estruturais, estágio desorganizado, práticas de ensino sem objetivos teórico-práticos, verticalização do trabalho, sobrecarga de trabalho dos docentes formadores, multiplicidade de tarefas que geram um rompimento da tríade ensino, pesquisa e extensão na formação de professores para a educação básica.

Palavras-Chaves: Precarização da Formação de Professores; Política de Formação de Professores; Verticalização; Trabalho docente; Hibridização Institucional

ABSTRACT

The thesis examines the precariousness of teacher training in the course of bachelor's degree in Mathematics in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, bounded to the IFAC in Cruzeiro do Sul. (Acre-Brasil). Fits in the effort to discuss the amazon challenge of training teachers in these institutions. The Federal Institutes of Education are gathered together in this set of policies that attempt to tone socially development policies and income guided by ideologies that give body to the neoliberal superstructure. The policy implemented by the Federal Institutes is linked to "attempt to rejuvenation" of neoliberal principles, through the new developmentalism, on neoassistencialism and neoinstitucionalism. In addition, there is a focus of the educational policies to mitigate the internal conflicts established by productive and financial circuits of Capital and the constant flexibility of educational institutions to offer a light training. The central problem is to analyze what mechanisms and processes cause the precariousness of teacher training at the Federal Institute of Acre - Campus Cruzeiro do Sul. Thus, with respect to the methodological aspects, the present research is built on a qualitative approach (STAKE, 2011, GiBBS, 2009, RICHARDSON, 2010), including the accomplishment of a literature review and documentary analysis, supplemented by conducting a case study (YIN, 2010), from the collection of empirical data. It assumes that the analytical assumptions of Historical Materialism as a way of understanding of the object and the reality. It is believed that the historical and dialectical categories: praxis, the totality, mediation, contradiction and historicity contribute to the analysis of educational policies. In addition to these core categories, we work and the precariousness of training as categories of analysis. Subjects in this study were 13 teachers and 3 technicians that act/acted in degree in Mathematics, 10 students and 16 students in the course. The data collected were organized, processed and analyzed using the software for analysis of qualitative research NVivo 11 Starter for Windows and, also, in the assumptions of content analysis, following the roadmap proposed by Bardin (2011) and the Thematic Content Analysis-categorical (GUERRA, 2014). We conclude that this institutional - Federal Institutes - has resulted in several processes such as: career precarious, verticalization of work, increasing labor intensity, decrease the time of rest, the incorporation of a greater quantity of labor by increasing the magnitude of complexity of the work day and flexibility of action faculty. Such processes, in the case studied, if deepened due to conditions for the creation of this institution without any previous experience. Thus, the precariousness of the training of teachers in the IFAC - Campus Cruzeiro do Sul is a realisation of this institutional framework, and has several elements such as: the precariousness of the training of trainers, the absence of continuous training of teachers, trainers, the disarticulation between the IFAC and schools of basic education, the turnover, the structural problems, stage disorganized, teaching practices without theoretical-practical goals, verticalization of work, work overload of teacher trainers, multiplicity of tasks that generate a disruption of the triad teaching, research and extension in the training of teachers for basic education.

Keywords: Precarization of Teacher Training; Policy training of teachers; Verticalization; Teaching work; Institutional Hybridization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos, critério de inclusão, amostra	28
Quadro 2- Regulamentação da carga horária docente da Rede Federal	100
Quadro 3- Carreiras dos Professores da Educação Profissional Federal no Brasil.....	103
Quadro 4 - Diretrizes produzidas no governo FHC sobre a formação de professores ..	117
Quadro 5 - Diretrizes produzidas no governo Lula para a formação de professores	119
Quadro 6 - Previsão do investimento no Plano de Acordo de Metas.....	143
Quadro 7 - A instalação dos <i>campi</i>	145
Quadro 8 - Evolução dos Indicadores de matrícula de cursos do IFAC	148
Quadro 9 - Cursos ofertados no Campus Cruzeiro do Sul - 2017.....	148
Quadro 10 - Comparativo de Matrizes do Curso de Licenciatura 2011-2013.....	158
Quadro 11 - Problemas do curso de licenciatura em Matemática no IFAC/CZS	162
Quadro 12. Necessidade de formação continuada.....	165
Quadro 13 - A rotatividade e seus impactos na licenciatura	167
Quadro 14 - Extrato quadro dos pesos das dimensões avaliação para reconhecimento de curso de graduação, bacharelado e licenciatura.....	170
Quadro 15 - Patrimônio adquiridos para a área de matemática nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017	171
Quadro 16 - O estágio na licenciatura em Matemática.....	175
Quadro 17 - As práticas de ensino	179
Quadro 18- Comparativo das Ementas das Práticas de Ensino.....	180
Quadro 19- As atividades complementares.....	182
Quadro 20 - A verticalização como trabalho em diversos níveis, etapas e modalidades de ensino	186
Quadro 21 - Distribuição das disciplinas entre os professores de matemática Campus Cruzeiro do Sul que atuaram no 1º semestre de 2015.....	188
Quadro 22 - Sobrecarga de trabalho	192
Quadro 23 – Multiplicidade de Tarefas.....	200
Quadro 24 – Carga horária executado pelos docentes da licenciatura no PRONATEC	202

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da Distribuição dos Campi do IFAC	24
Figura 2 - Árvore de palavras mais citadas pelos sujeitos nas entrevistas e grupos focais	29
Figura 5 - Matriz de do curso de Ciências da Natureza com Habilitação em Matemática do Campus Cruzeiro do Sul-2011/1	154
Figura 6- Fotografia 1: Jogo dos Polinômios	181
Figura 7 - Fotografia 2: Jogo Formas Geométricas	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades	58
Gráfico 2 - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede.....	66
Gráfico 3 - Distribuição dos Campi dos Institutos Federais entre as regiões brasileiras	69
Gráfico 4 - Evolução das Turmas e Matrículas do PARFOR (2009-2012)	126
Gráfico 5 - Investimentos do Governo Federal no IFAC (2010 -2016).....	144
Gráfico 6 - Matrículas iniciais e situação dos alunos no Curso Superior de Licenciatura em Matemática do Campus Cruzeiro do Sul – IFAC (2011- 2016).	160
Gráfico 7 - Com quantos níveis/ modalidades de ensino você já trabalhou ao mesmo tempo?	190
Gráfico 8 - Quantas horas normalmente você trabalha por semana no IFAC?	196
Gráfico 9 - Qual o maior número de disciplinas que você já trabalhou?	197

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Resultados do PRONATEC	73
Tabela 2 - Número de professores do ensino médio, com formação superior, segundo a disciplina que lecionam – 2007 -ACRE	153
Tabela 3- Série anual da carga horária entre os docentes de matemática do Campus Cruzeiro do Sul (2011-2014)	204
Tabela 4- Produção acadêmica dos professores da área de Matemática no período de 2010 – 2015	206

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APLS	Arranjos Produtivos Locais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAMS	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação e Tecnologia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CGU	Controladoria-Geral da União
CINTERFOR	Centro Interamericano para o desenvolvimento do Conhecimento e Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMMUNITY	Faculdades Comunitárias Americanas
COLLEGE	
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais/CAPES
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Educação básica, técnica e tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESCOLA DE FÁBRICA	Projeto Escola de Fábrica/MEC
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFET	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.
IFs	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
MULHERES	Programa Mulheres Mil/MEC
MIL	
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODP	Organização Didático-pedagógica
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PD&I	Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PFL	Partido da Frente Liberal
PIT	Plano Individual de Trabalho
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLC	Projeto de Lei Complementar

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró- reitoria de ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REDE	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TAM	Termo de Acordo de Metas e Compromissos
TCH	Teoria do Capital Humano
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Universidade Nova	Projeto Universidade Nova
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	34
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	37
1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL.....	42
1.3 TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (1990-2014).....	49
 2 A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INVENÇÃO DOS IFS HÍBRIDOS	60
2. 1 OS MOVIMENTOS DA REESTRUTURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS LULA E DILMA	63
2.1.1 O movimento da expansão	64
2.1.2 O movimento da reestruturação da institucionalidade.....	73
2.2 A HIBRIDIZAÇÃO INSTITUCIONAL	82
 3 O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	87
3.1 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	89
3.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS....	91
3.2.1 A verticalização do trabalho docente nos IFs.....	92
3.2.2 A intensificação do trabalho docente nos IFs	95
3.2.3 O aumento da densidade laboral nos IFs	98
3.2.4 A carga horária docente nos IFs.....	100
3.2.5 O fetiche da nova carreira nos IFs	103
 4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE	109
4.1 O DEBATE SOBRE LÓCUS E NÍVEL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	111
4.2 A ERA LULA E OS NOVOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO.....	119
4.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	129

5 PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA IFAC – CAMPUS CRUZEIRO DO SUL	140
5.1 A GÊNESE PRECÁRIA.....	142
5.2 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO IFAC	146
5.3 A OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURA.....	149
5.3.1 A construção dos primeiros projetos pedagógicos curriculares (PPC) e a implantação do Curso de Licenciatura em Matemática em Cruzeiro do Sul.....	150
5.4 OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	161
5.4.1 A precariedade da formação dos formadores	161
5.4.2 O reconhecimento da necessidade de formação continuada	164
5.4.3 A rotatividade precarizante	166
5.4.4 A precarização das condições de trabalho e os problemas estruturais	169
5.5 AS PRECARIIDADES PEDAGÓGICAS	172
5.5.1 O estágio na Licenciatura em Matemática.....	173
5.5.2 As Práticas de Ensino	178
5.5.3 As Atividades Complementares.....	181
5.6 OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFAC	183
5.6.1 a verticalização e o trabalho em múltiplos níveis, etapas e modalidades de ensino.....	184
5.6.2 A sobrecarga de trabalho no IFAC entre os professores de matemática	191
5.6.3 A carga horária docente	194
5.6.4 A multiplicidade de tarefas entre os professores no IFAC	199
5.6.5 O trabalho intensificado e o rompimento da tríade ensino, pesquisa e extensão na formação de professores.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	216
DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO CITADA	232
APÊNDICES	241

ANEXOS 244

INTRODUÇÃO

A presente tese tem por objetivo analisar a precarização da formação de professores para a Educação Básica no curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, delimitado ao lócus Campus Cruzeiro do Sul.

O trabalho aqui apresentado guarda relações com minha trajetória de formação e de vida. Eu nasci numa família de professores. Minha mãe era professora de zona rural e iniciou seu trabalho na docência na década de 1960. Meu tio e meus irmãos se tornaram também professores. O meu envolvimento com a pesquisa nasceu desta minha práxis de professor da rede pública de ensino.

A minha formação acadêmica começou em 1999 no curso de Licenciatura Plena em Letras, realizado na Universidade Federal do Acre. No ano de 2000, iniciei minha carreira trabalhando como professor substituto na 1ª série do ensino fundamental. No ano seguinte fui aprovado como professor na Prefeitura Municipal de Guajará - AM. Posteriormente, em 2002, assumi a direção de uma escola municipal e no ano seguinte fui convidado para coordenar a educação infantil no município. Esta é minha primeira experiência com formação de professores.

A preocupação com a formação de professores nasceu nos sobressaltos desta minha práxis. Pois, percebia que mesmo tendo formação acadêmica tinha dificuldades com metodologias, no relacionamento com os alunos, no planejamento, dentre outras. Por outro, lado minha formação política me levava a procurar transpor os limites de minha prática para uma educação transformadora.

Em 2003, após sair da graduação, fui aprovado no concurso da SEDUC/AM para trabalhar no município de Ipixuna - AM. Em 2005, consegui remoção e retornei a Guajará. Em 2006 fui aprovado para o cargo de professor no Estado do Acre, para a cidade de Cruzeiro do Sul. Comecei trabalhando, em três turnos, como professor de ensino fundamental, médio e na EJA, em dois municípios diferentes (Guajará - AM e Cruzeiro do Sul - AC). Neste momento também faço algumas pós-graduações *lato sensu* para complementar minha formação.

Em 2009 iniciei a trajetória na pós-graduação no Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Acre - UFAC. Ao final do mestrado publiquei os resultados da dissertação em alguns periódicos e livros.

Em 2011, fui aprovado novamente no concurso para professor da SEE/ACRE, e exonerei os cargos da prefeitura de Guajará e me afastei do cargo de professor na SEDUC-AM. Em 2012, passei a atuar como coordenador de ensino em uma escola de ensino fundamental no Acre, com a tarefa de melhorar os índices internos e externos. Isto me levou a trabalhar diretamente com a formação de professores na escola. Aqui, retorna a minha responsabilidade de trabalhar a formação continuada de professores e nasce à preocupação com o tipo de formação que estes recebiam na universidade.

Em 2013, comecei a trabalhar como professor no Instituto Federal do Acre. O objeto de pesquisa nasce na confluência dessa realidade como professor de educação básica e de ensino superior no Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul. Percebo no início da carreira na instituição que as atividades docentes realizadas naquele espaço estavam fortemente impactadas pela organização institucional e pelas atribuições da carreira. Desta feita, começo a me questionar sobre quais os impactos daquele trabalho sobre a formação de professores.

Com essa preocupação sobre os impactos da atuação docente no IFAC na licenciatura comecei a estudar a formação de professores iniciando pelas tendências e abordagens formativas, pois já havia feito algumas leituras no ano 2000. Este processo de compreensão sobre as abordagens formativas foi acompanhado das leituras sobre a criação dos Institutos Federais, a expansão da rede e processo de construção da institucionalidade.

Os Institutos Federais de Educação se congregam neste conjunto de políticas que tentam tonalizar socialmente políticas de desenvolvimento e renda pautadas pelas ideologias que dão corpo a superestrutura neoliberal. A política implementada pelos Institutos Federais está atrelada a “tentativa de rejuvenescimento” dos princípios neoliberais, através do novo desenvolvimentismo¹, no retorno da teoria do capital humano, da crença no

¹ Segundo Castelo (2012) trata-se da tese sustentada pelo governo Lula que uma inflexão nas políticas econômicas, sociais e externa no Brasil a partir de 2007 teria levado o país a romper com o neoliberalismo e viver uma época pós-neoliberal, uma grande transformação e/ou a emergência de um padrão de acumulação chamado de social-desenvolvimentismo.

neoinstitucionalismo², na focalização de políticas educacionais para amenizar os conflitos internos estabelecidos pelos circuitos produtivos e financeiros.

Neste sentido, visualizamos que a formação de professores como uma prerrogativa dos Institutos Federais de Educação, estabelecida pela Lei n. 11892/2008, possui processos de precarização desta formação.

A hipótese inicial identificou como elemento desta precarização os processos de organização institucional que transformou um conjunto de escolas de vocação técnica em lócus de formação de professores. Ao construir o projeto de pesquisa para ingressar no doutorado nossa compreensão era apenas dos riscos da institucionalidade híbrida para as práticas pedagógicas dos professores envolvidos com a formação.

A apreensão do real nos indicou que este processo de hibridização institucional era apenas a face mais aparente desta realidade. Havia processos gerenciais e pedagógicos que tinham implicação sobre o objeto. Neste sentido, observamos que a verticalização tinha implicações sobre o trabalho docente e, em consequência, sobre a formação.

A verticalização pressupõe o processo de oferta de cursos de níveis diversos na mesma instituição, dando possibilidade para o discente construir um itinerário formativo do ensino médio à pós-graduação na mesma instituição. Porém, este processo implica na atuação docente em níveis, etapas e modalidades diferentes ao mesmo tempo.

Marx (2014) afirma que somos seres de consciência e de transformação. Assim, a consciência da necessidade de compreender com profundidade a realidade, nos levou a delinear objetivos e organizar sistematicamente a pesquisa. Kosik (2011, p.37) nos alerta que o método de investigação compreende três graus:

1. Minuciosa apropriação da matéria, pelo pleno domínio do material nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis.
2. Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material.
3. Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Esta tomada de consciência do objetivo da pesquisa e dos nossos objetivos enquanto pesquisador, nos levou ao estudo da trajetória histórica da educação profissional com a

² Pauta-se na crença a maioria das ações políticas de certa importância ocorre no interior de instituições, destas como promotoras, em alguma medida, da conciliação Estado, Sociedade e Capital.

finalidade de desvelar o real, pois, “O processo de abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte, [...] da totalidade para a contradição e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 2011, p. 37).

Este processo nos levou a definir como objeto da pesquisa: **A política de formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal do Acre**, realizada no curso de Licenciatura em Matemática.

O estudo teórico e de campo nos indicou a necessidade de discutir como o tipo de institucionalidade – Instituto Federal - molda novas formas de trabalho no espaço da formação de professores e como este processo precariza a formação de professores para a educação básica nestas instituições. Desta feita, a nossa problemática consistiu em analisar **quais os mecanismos e processos provocam a precarização da formação de professores para educação básica na Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul (2011-2015)?**

A aproximação teórica sobreposta a minha práxis levou a compreensão mais aprofundada do objeto nos fez pensar a política de formação, sob este prisma da verticalidade como fator da precarização da formação. Nossa hipótese defende a tese que: **A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre é precarizada pela hibridização institucional, pela atuação verticalizada dos docentes, pelos processos gerenciais do trabalho e pelas precariedades pedagógicas. Além disso, a carreira, a distribuição da carga horária, a intensificação do trabalho são elementos deste processo.**

Esta compreensão do objeto só foi possível pela relação entre sujeito e objeto, inclusive retornando ao trabalho durante o processo de elaboração da análise. Esta permitiu aproximar-se e apropriar-se das características do objeto.

Assim, traçamos o seguinte objetivo geral a fim de compreender e analisar a problemática: **Analisar a precarização da formação de professores para educação básica na Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul.**

Os desdobramentos desse objetivo geral constituíram os seguintes objetivos específicos:

I. Compreender a influência do projeto neoliberal sobre a educação profissional brasileira.

II. Identificar os pressupostos que sustentaram a reestruturação e a expansão do ensino técnico e tecnológico.

III. Discutir a base teórica da análise do processo precarização do trabalho e da formação nos Institutos Federais.

IV. Discutir a mudança de locus na formação de professores para Educação Básica para os Institutos Federais.

V. Analisar os processos de precarização da formação de professores na Licenciatura em Matemática.

Submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em pesquisa, sendo aprovado em junho de 2015 (Anexo 1), com as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Qual a influência do projeto neoliberal sobre a educação profissional?
- ✓ Quais os pressupostos que sustentaram a reestruturação do ensino técnico e tecnológico?
- ✓ O que orientou a inserção dos Institutos Federais como locus da formação de professores para a educação básica?
- ✓ Quais são os mecanismos e elementos do processo de precarização da formação nos Institutos Federais?
- ✓ Quais os processos de precarização da formação de professores na Licenciatura em Matemática no IFAC- Câmpus Cruzeiro do Sul?

Definimos como locus o Campus Cruzeiro do Sul, do Instituto Federal do Acre. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC foi criado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que sancionou a lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, através da transformação da Escola Técnica Federal do Acre. A implantação do IFAC ficou sob a responsabilidade do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, tendo em vista a atribuição de competência dada através da Portaria Ministerial - MEC n. 1.065 de 13 de novembro de 2007, publicada em 14/11/2007.

Segundo seu estatuto o IFAC é instituição de natureza jurídica, uma autarquia detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes

modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em sua prática pedagógica (IFAC, 2014).

Em 07 de janeiro de 2009 foi nomeado José Carlos Nunes de Mello para exercer a função de Reitor *pro-tempore* do IFAC, tendo o mesmo sido substituído por Elias Vieira de Oliveira, 17 de dezembro de 2009.

O Instituto Federal do Acre iniciou sua instalação em 2009 ocupando salas cedidas pela Universidade Federal do Acre e pelo Instituto Estadual Dom Moacyr (responsável pela educação técnica em nível estadual), na capital. No interior se repetiu a mesma instalação improvisada. O IFAC iniciou suas atividades no interior com salas emprestadas do Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Juruá (CEFLORA) em Cruzeiro do Sul e pela prefeitura municipal no município de Sena Madureira. Este início é bastante precário, pois os espaços eram insuficientes para abrigar uma instituição que nascia e tinha de imediato que ofertar seus cursos técnicos, subsequentes e FIC para garantir seu *status* como IF.

Com a aprovação do seu primeiro Estatuto através da Resolução IFAC n. 03/2009, o IFAC passou a contar com uma estrutura descentralizada: a Reitoria e os *campi* Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira. Além dos órgãos colegiados e de controle e assessoramento.

No primeiro semestre do exercício de 2010, foram realizados cinco concursos públicos para admissão de docentes e servidores para o IFAC. Em 19 de novembro de 2010, Elias Vieira de Oliveira foi exonerado, a pedido, e o professor Marcelo Minghelli foi nomeado Reitor *pro-tempore* do IFAC ficando até 2012. Breno Carillo Silveira assume o cargo em 2012 é exonerado em 24 de abril de 2014. Em 2015, ao completar cinco anos de funcionamento, o IFAC elegeu sua primeira reitora – Rosana Cavalcante dos Santos.

Após pactuar com o MEC/SETEC o Acordo de Metas e Compromissos, assinado em junho de 2010, o IFAC inicia sua expansão com a instalação do Campus Avançado Xapuri, com a cessão do espaço físico do Centro Cultural. Ao final do mesmo ano, o Campus Avançado Xapuri inaugurou sua nova sede em virtude da parceria firmada com o Governo do Estado que doou um imóvel ao IFAC.

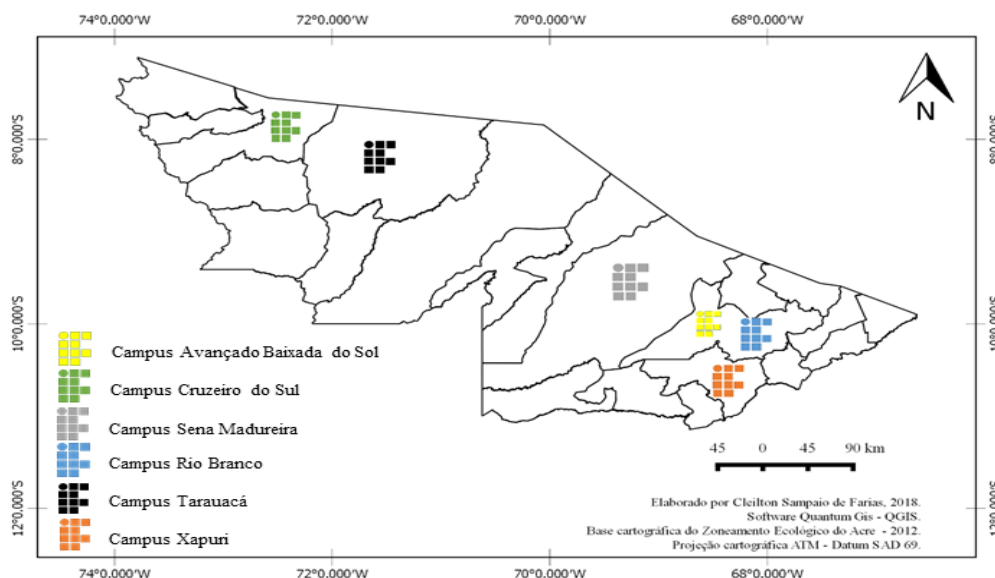
Em 2010 IFAC inicia suas atividades letivas oferecendo cursos de formação inicial e continuada (FIC) e de formação técnica de nível médio, a saber: Técnico em Controle Ambiental, Segurança do Trabalho, Meio Ambiente, Agropecuária, Agroecologia,

Manutenção e Suporte de Informática e em Cooperativismo. Neste ano foram matriculados 233 (duzentos e trinta e três) alunos (PROEN, 2017).

No ano de 2011 iniciou-se a oferta de curso de superior, sendo eles: Superior de Tecnologia em Agroecologia, Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia, em Física, em Matemática e Química.

No ano seguinte, o Campus Rio Branco passou a ter sede própria, bem como foram iniciadas a ampliação e reforma da sede própria do Campus Xapuri e o planejamento da construção do Campus Tarauacá e Campus Avançado Baixada do Sol. Com a expansão da estruturação dos Campi em andamento e o acréscimo do número de servidores, a instituição ampliou significativamente a oferta de vagas. No ano de 2013 com a concretização da Expansão Fase III da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, houve a autorização de funcionamento do Campus Tarauacá. Com ele o Instituto passou a contar com unidades de ensino em todas as regionais que compõem o estado. Atualmente, o IFAC é constituído por 06 (seis) Campi, como se visualiza no mapa:

Figura 1 Mapa da Distribuição dos Campi do IFAC



Fonte: Elaborado para esta pesquisa por Cleilton Sampaio de Farias³

³ Professor de Geografia do IFAC - Campus Rio Branco

O Campus Cruzeiro do Sul, nosso lócus, está situado no município de Cruzeiro do Sul que é o segundo município mais populoso do estado do Acre, e distante 632 quilômetros da Capital Rio Branco.

O extrativismo da borracha foi, até o início do século XX, a principal atividade econômica do município. Atualmente, a farinha de mandioca, a pecuária e a piscicultura são as principais atividades econômicas. Segundo dados do IBGE, Cruzeiro do Sul tinha uma população estimada para 2017 de 82.622 habitantes, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 94,9 %, com 20.207 matrículas no ensino fundamental e 5.884 no ensino médio.

O Campus Cruzeiro do Sul iniciou seu funcionamento em 2010. Rememorando este período, os entrevistados reconstroem esta trajetória da implantação do IFAC em Cruzeiro do Sul, nos mostrando que os desafios enfrentados eram de ordem estrutural, mas também passavam pela falta de servidores, pelo excesso de trabalho, exigindo dos servidores a responsabilidade pelo pioneirismo, que os mesmos classificam como ‘missão árdua’; ‘momento de muito trabalho’. Isto fez com que “toda carga de trabalho e da inexperiência dos novos servidores” tenham se traduzido em proposição de cursos e projetos pedagógicos sem êxito, como podemos analisar nas falas dos entrevistados:

Foi missão árdua desde a implantação. [...] pois começamos em uma sala emprestada do CEFLOA e naquela sala funcionava a sala dos professores, sala da direção, sala de ensino, toda parte administrativa naquela mesma sala. Naquela época o grupo ainda era pequeno, todo mundo foi se ajudando, dando uma contribuição para uma coisa e para outra. Eu mesmo cheguei a assumir cargo e participar de comissões para poder ajudar. Essa trajetória foi muito complicada e até hoje depois de 5 anos a gente vê que não estamos 100% firmados (PROFESSOR 2). O primeiro momento foi de muito trabalho. Não havia prédio próprio com estrutura física adequada, biblioteca com livros ou laboratórios. Não havia pessoal administrativo ou de apoio. Por isso, os poucos professores que foram contratados inicialmente faziam tudo: seleção, divulgação, criação e organização de cursos, aulas e ainda a administração do campus. Por conta de toda carga de trabalho e da inexperiência dos novos servidores, algumas tarefas não foram concluídas com muito êxito e qualidade como, por exemplo, os Projetos Políticos dos Cursos e os próprios cursos (PROFESSOR 05).

O curso de superior, que ora analisamos, iniciou no segundo semestre de 2011 em meio a toda essa diversidade de problemas. É sobre as contradições construídas no processo de execução deste curso que reside o nosso objeto. Compreendendo que a totalidade não significa todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado, dialético (KOSIK, 2011),

foi necessário a definição de caminhos para perceber a essência do fenômeno e situá-lo na realidade social sob o ponto de vista da totalidade concreta.

Assim, com relação aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa se construiu em uma abordagem qualitativa (STAKE, 2011, GIBBS, 2009, RICHARDSON, 2010) incluindo a realização de uma revisão bibliográfica e análise documental, complementada pela realização de um estudo de caso (YIN, 2010), a partir da coleta de dados empíricos.

Esta pesquisa tem como foco a análise da política educacional de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que foi transformada em novo locus de formação de professores. Por isso nos valem da análise documental, verificando um conjunto de leis, decretos, resoluções, pareceres e outros documentos que efetivaram este processo e sua implantação do contexto da prática. Além destes, se estudou os projetos pedagógicos dos cursos, atas das reuniões dos colegiados e outros documentos institucionais da organização e funcionamento dos cursos de licenciaturas no IFAC, no período de 2011-2016.

A pesquisa bibliográfica identificou as publicações científicas que contribuíram para a análise do objeto e na compreensão de quais aspectos do caso investigado podem ser generalizados e validados em contexto mais amplos. Compilamos e analisamos 18 teses, 23 dissertações e 38 artigos publicados no período de 2008 a 2016, que tratam de temas relacionados aos Institutos Federais, tais como: Expansão, implantação, formação de professores, pesquisa, implantação de licenciaturas, PROEJA, expansão do ensino técnico e outras questões relacionadas aos Institutos Federais recuperadas em três bases digitais: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Scielo Brasil realizadas no período de junho de 2014 à dezembro de 2016, com os filtros de busca: “IF”, “*Institutos Federais*”, “*Licenciatura no Instituto Federal*”, “*Implantação dos Institutos Federais*”, “*expansão dos Institutos Federais*” e “*Instituto Federal de Educação*”.

Por ser recente a obrigatoriedade de oferta de licenciatura neste locus após a transformação da Rede, as buscas não remontaram a resultados de pesquisa *stricto sensu* antes de 2011, data que aparecem as primeiras dissertações sobre a temática (formação de professores no Instituto Federal) nos sítios de busca.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados seguiram a orientação da abordagem qualitativa. Usamos como instrumentos roteiros de entrevistas semiestruturadas que foram

realizadas no período de agosto de 2015 a março de 2016, com professores, técnicos administrativos em educação e alunos.

A entrevista semiestruturada, como instrumento de coleta de dados, tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas com o tema da pesquisa. Tais questionamentos dão origem a outros questionamentos de fatos surgidos a partir das respostas dos informantes. Esta favorece a descrição dos fenômenos sociais e a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1990). Este instrumento foi aplicado a três grupos: professores, técnicos administrativos em educação e alunos. Foi aplicado a este conjunto de sujeitos por ser possível encontrá-los em tempo/espaço previamente marcado.

Além deste instrumento, usamos o grupo focal. Para Gatti (2012) o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios poderiam ser difíceis de captar. Este instrumento foi utilizado com grupo de alunos egressos que devido ao fato de não estarem mais na instituição foram reunidos em dois grupos para a realização do grupo focal. Para captar informações que pudessem ter passado despercebidas ou que haviam sido ignoradas pelos sujeitos durante as entrevistas individuais, também, se realizou um grupo focal com alunos cursistas. Foi, previamente, explicado os objetivos da pesquisa e antes de iniciar cada grupo focal ou entrevista, os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Após realizar a qualificação se evidenciou a necessidade de coletar mais alguns dados que se referiam ao trabalho docente. Neste sentido, construímos com base na *Enquete* de 1880 de Marx e dos estudos sobre o trabalho de Dal Rosso (2008), uma enquete para analisar as condições de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram aqueles que de forma direta contribuem ou contribuíram para a organização da Licenciatura em Matemática no Campus Cruzeiro do Sul. Dentre esses, priorizamos os professores que ministram e ou ministraram aula no curso de licenciatura, os técnicos administrativos em educação, estudantes e egressos. A escolha da quantidade de sujeitos que compuseram a amostra levou em conta: a) números de professores que atuam no curso; b) número de formandos do curso e, c) a quantidade daqueles que depois de formados atuavam como docentes.

Neste sentido, os roteiros da entrevista e dos grupos focais com alunos foram previamente testados com três alunas da Licenciatura em Matemática, no dia 20 de agosto de

2015, através de uma entrevista coletiva para verificar a clareza dos enunciados e sua validade. Por meio deste processo foi perceptível que outras questões deveriam compor o roteiro e que outras mereciam de maior clareza em suas indagações. Dessa forma, foram realizadas as mudanças necessárias no instrumento de coleta. Isso se tornou necessário, pois, o roteiro de entrevista, deve ter validade do conteúdo, confiabilidade, validade do construto, validade de critério e consistência interna. O quadro 1 detalha a amostra coletada nesta etapa:

Quadro 1 - Instrumentos, critério de inclusão, amostra

Tipo de instrumento	Público alvo / Critério de inclusão	Número de indivíduos da amostra
Entrevista com docentes	Professores que atuam e/ou atuaram na Licenciatura em Matemática.	8
Entrevista com técnicos administrativos em Educação	Técnicos envolvidos com a implantação e acompanhamento da licenciatura em Matemática	3
Grupo focal 1	Alunos egressos que não atuam como professores de Matemática	8
Grupo focal 2	Alunos egressos que atuam como professores de Matemática	8
Grupo focal 3	Discentes do curso da Licenciatura em Matemática	10
Enquete	Professores que atuam e/ou atuaram na Licenciatura em Matemática da área específica, da área geral e pedagógica.	13

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Nota: O instrumento Enquete foi aplicado para os **mesmos professores que atuam e/ou atuaram na Licenciatura em Matemática (oito)** que já haviam sido entrevistados e **para cinco professores da área pedagógica e formação geral**. Por isso, no quadro registra-se 13 docentes que responderam a Enquete.

As entrevistas tiveram duração aproximada de 40 minutos e corresponderam a 10 horas e 22 minutos de gravação em áudio. Os grupos focais tiveram duração aproximada de 1 hora e 20 minutos e corresponderam a 3 horas e 28 minutos de gravação em áudio. Por questão ética e política nomeamos os sujeitos apenas como professor, técnico ou grupo focal seguida da numeração de sua entrevista ou grupo focal. Por exemplo, apresentamos os discursos do primeiro professor entrevistado como PROFESSOR 1, e assim procedemos com os demais.

Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados utilizando o software para análise de pesquisa qualitativa *NVivo 11 Starter for Windows* e nos pressupostos da Análise de Conteúdo, seguindo o roteiro proposto por Bardin (2011) e da Análise de Conteúdo temático-categorial (GUERRA, 2014).

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que visa obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos os indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destes discursos. Neste contexto, a análise do conteúdo segue processos de fragmentação e classificação do conteúdo. Esta fragmentação do conteúdo foi realizada após a transcrição de todas as entrevistas e grupos focais, onde o pesquisador realizou a leitura flutuante, a pré-análise, a análise, as inferências, a codificação e categorização a partir das categorias mais relevantes apresentadas nos discursos colhidos.

Este conjunto de informações alimentaram o sistema do software *NVivo 11 Starter for Windows* ancorados nos nós (categorias no software): professores, trabalho docente, licenciatura, carga horária, estágios, atividades complementares, extensão, intensificação, pesquisa, plano de trabalho individual (PIT) e práticas de ensino. A árvore de palavras a seguir, extraída a partir das análises realizadas detalham algumas categorias levantadas pelo software, como se visualiza na figura 2

Figura 2 - Árvore de palavras mais citadas pelos sujeitos nas entrevistas e grupos focais



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016, organizada no *N Vivo Start 11*.

Para Bardin (2011) o analista é responsável pela delimitação das unidades de codificação, que podem ser a palavra, a frase ou o enunciado. Em outras palavras, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero com os critérios previamente definidos” (Ibid., p. 148). Em síntese, a categorização fornece uma representação dos dados. Essa representação torna-se fundamental para a compreensão dos elementos de análise, agrupando-os em categorias análogas.

Este processo apontou novas categorias que não havíamos sistematizado nos *nós*. Reorganizamos a análise levando em conta a frequência das categorias apontadas pelo software e pela análise de conteúdo. Definimos, então, os temas, as unidades de registro, unidades de contexto e sistematizamos ‘nas caixas’ categoria e subcategoria. Segundo Bardin (2011), os temas são fragmentos que pode remeter para os núcleos de sentido. As unidades de contexto servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. São os fragmentos do discurso que contextualizam as unidades de registro. A unidade de registro é a unidade de significação, corresponde ao segmento do conteúdo considerado como unidade base para a análise que se concretiza na codificação.

Nossa compreensão de categoria, ancorada nos estudos marxistas, é que “a própria práxis impõe determinadas generalizações. Embora, somente dentro de determinados limites” (LUKÁCS, 2010, p. 269). As categorias existem mesmo que tenhamos condições teórico-epistemológicas de definí-las.

Assim, compreendendo que a análise de uma categoria dá-se pelo entendimento de que esta ocorre estruturalmente e socialmente, impactando os homens e suas relações enquanto ser social, era preciso verificar no campo se tais categorias poderiam ser usadas como caminho para compreender o real e generalizar a análise. Pois, como Marx (2011) destacou:

A categoria mais simples pode expressar relações dominantes de um todo ainda não desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo desenvolvido que já tinham existência histórica antes que o todo se desenvolvesse no sentido que é expresso em uma categoria mais concreta. Nesse caso, o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo (p.80).

Neste sentido, foram organizados quadros de análises com base nas categorias mais frequentes entre os sujeitos e observando as questões norteadoras da pesquisa, expressas em objetivos mencionados anteriormente.

A pesquisa tem como orientação analítico metodológica o Materialismo Histórico Dialético. Assumimos este pressuposto como forma de compreensão do objeto e da realidade, pois, acredita-se que:

[...] as categorias histórico-dialéticas para o conhecimento do real - *a práxis, a totalidade, a mediação, a contradição e historicidade* contribuem para a análise de políticas educacionais por possibilitar a compreensão de que elas emergem da práxis humana, a qual está fundada na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas. (MASSON, 2014, p.222).

Além destas categorias centrais adotamos o trabalho e a precarização da formação como categorias de análise. Pois, entendemos que o processo vivenciado pelos IFs pode ser desvelado através da apropriação pormenorizada da realidade estudada se explicitarmos suas relações internas, históricas, culturais, econômicas e sociais.

Compreendemos que categoria estruturante desta pesquisa é o trabalho. Na sociedade capitalista a relação antagônica entre trabalho e capital cria diversas contradições que podem ser captadas pelas mediações construídas na práxis. As políticas educacionais no contexto da correlação de forças entre capital x trabalho e entre as classes sociais, em última análise, busca desenvolver um projeto de formação articulado com propósito de sociedade. Sendo assim:

Uma política educativa, ao ser analisada tornando-se como fundamento a concepção marxiana, não pode ser analisada isoladamente. Qualquer política educacional como um complexo que só pode ser entendido, em sua essência, se forem estabelecidas as mediações com outros complexos que a determinam, e que, em síntese, formam a totalidade social (MASSON, 2014, p.221)

O Trabalho é compreendido assim no seu sentido ontológico (teleologia, causalidade, exteriorização, objetivação e generalização) confrontado com o trabalho na sociedade capitalista (improdutivo, concreto e abstrato) para discutir como processos de precarização deste trabalho docente estão permeados de mecanismos da reestruturação produtiva que precarizam a formação de professores para a educação básica no Instituto Federal do Acre.

A exposição metodológica da pesquisa considera que a política educacional que permitiu a reestruturação da Rede e transformou os Institutos Federais em lócus de formação

de professores para a educação básica traz em si a marca da realidade sócio-histórica. Por isso foi necessário uma minuciosa apropriação da problemática, pelo pleno domínio do material nele incluído todos os detalhes históricos aplicáveis, a análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e a investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 2011).

Neste sentido, no primeiro capítulo: **TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL**, discutimos como a ideologia capitalista perpassa a educação profissional desde suas origens, enfatizando as mudanças ocorridas na década de 1990 e as transformações que ocorrem após a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996. Descreve-se como os governos enfrentaram os desafios e as pressões neoliberais sobre a educação, principalmente, a profissional.

Após discutir os pressupostos que sustentam as transformações da educação profissional entre os anos de 1990 a 2004, no segundo capítulo: **A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INVENÇÃO DOS IFS HÍBRIDOS**, discutimos os movimentos que se estabelecem em torno da reestruturação da Rede e como que estes acabaram construindo uma institucionalidade com elementos que tornam à formação realizada, nestes espaços, precarizada. Recuperamos os movimentos que criam a Rede de EPT, o processo de expansão, o movimento de invenção da nova institucionalidade e mostramos as ligações do objeto pesquisado com atual fase capitalista no contexto histórico brasileiro.

No terceiro capítulo: **O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS** empreendemos a discussão dos elementos da precarização sob o prisma do mundo do trabalho. O objetivo é discutir a base teórica da análise do processo de precarização do trabalho e da formação nos Institutos Federais.

No quarto capítulo: **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE** iniciamos recuperando o debate da formação de professores, mostrando as mudanças ocorridas no lócus e no nível de formação. Este debate se faz necessário porque as mudanças provocadas pelo governo Lula que inseriu a formação de professores nos objetivos e finalidades dos Institutos Federais. Para mostrar como os

Institutos Federais têm enfrentado este desafio apresentamos o estado de conhecimento sobre a formação de professores neste locus.

No quinto capítulo: **PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA IFAC – CAMPUS CRUZEIRO DO SUL**, analisamos a implantação da licenciatura do Campus Cruzeiro do Sul. Mostramos que este processo de precarização é bastante complexo e está articulado com as formas gerenciais de otimização do espaço e do trabalho com a finalidade de produzir mais com menos. Na totalidade, compreendemos que todos estes processos – implantação precária, construção de projetos pedagógicos desarticulados com as orientações legais, verticalização do trabalho - se concretizam como elementos da precarização da formação docente. Apontamos que a precarização vai além e, está condicionada pela precarização social do trabalho e do trabalhador, pela organização gerencial do trabalho e pela construção de uma instituição que oferta no mesmo espaço e tempo múltiplos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Concluimos que esta concretização institucional - Institutos Federais - resultou em diversos processos como a verticalização do trabalho, aumento da intensidade do trabalho, carreira precarizada, a diminuição do tempo de descanso, incorporação de um maior *quantum* de trabalho pelo aumento da grandeza de complexidade da jornada de trabalho, flexibilidade da ação docente. Tais processos, no caso estudado, se aprofundaram devido às condições de criação desta instituição sem que houvesse experiência anterior.

Assim, a precarização da formação de professores no IFAC- Campus Cruzeiro do Sul possui diversos elementos como: a precariedade da formação dos formadores, a ausência de formação continuada dos formadores, a desarticulação entre o IFAC e as escolas de educação básica, a rotatividade de docentes do campus, os problemas estruturais com a falta de acervo bibliográfico, de docentes e de técnicos administrativos, estágio desorganizado, práticas de ensino sem objetivos teórico-práticos, verticalização do trabalho, sobrecarga de trabalho dos professores formadores, multiplicidade de tarefas que geram um rompimento da tríade ensino, pesquisa e extensão na formação na formação de professores para a educação básica.

1 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Iniciamos este trabalho discutindo os pressupostos que sustentaram a reestruturação do ensino técnico e tecnológico brasileiro, mostrando a influência do projeto neoliberal sobre a educação profissional.

Partindo desta perspectiva, a análise centra-se nas categorias conceituais Neoliberalismo e Educação Profissional, pois compreendemos que foram as condições histórico-econômicas que possibilitaram a flexibilização da Educação Profissional para criar uma instituição de educação básica, profissional e superior pluricurricular, multicampi e híbrida⁴– Os Institutos Federais.

Para tanto, situamos a análise a partir do ano de 1990, pois entendemos que este seja o momento histórico em que se tornam agudas as tentativas de impor o projeto neoliberal sobre a economia brasileira, modificando, desse modo, as esferas econômica, social, cultural, política e, sobretudo, institucional.

O projeto neoliberal exigiu a reestruturação produtiva dos países em desenvolvimento, centrando-a na transformação do Estado moderno, na modificação do padrão de produção e na constante e profunda crise do Capital. Por isso, é relevante uma compreensão da reorganização produtiva exigida pelo regime de produção e acumulação para, dessa forma, compreender porque as diretrizes dos organismos internacionais são impostas para que os sistemas nacionais de educação construam “suas reformas”. Outrossim, é imperativo apreender como a base produtiva, ao ser transformada, “exigiu” um novo tipo de trabalhador. A discussão em torno da necessidade das “reformas” de sistemas educacionais está imbricada nas relações de trabalho que se estabelecem no “chão da fábrica”.

⁴ Partindo da categorização de Franco e Morosini (2012), entendemos que outra categoria se faz presente depois da reformulação das escolas técnicas transformadas em Institutos Federais de Educação – a Hibridização. Uma categoria que se constrói a partir da oferta multinível. Além disso, seguindo a compreensão Birnbaum (1983) é uma forma de diversificação sistêmica, estrutural e programática. Em síntese, caracteriza-se a hibridização institucional como um processo que funde ensino básico, profissional e superior no mesmo espaço de ensino, pesquisa e extensão e que alinha uma “estrutura matricial, derivada da autonomia multicampi que conduz a ambiguidades na ação da política institucional pela não garantia de sintonia entre as diretivas da reitoria e dos campi e/ou pela intervenção de órgãos sistêmicos da sede na ação das unidades escolares” (FERNANDES, 2016, p. 264).

No início do século XX, surgem as bases do tratamento científico da organização do Trabalho. Os experimentos de Taylor resultaram em uma maior extração da mais-valia do trabalho do operário. Dal Rosso (2008) destaca que:

Os estudos científicos [*de Taylor*] reduzem a porosidade do trabalho, os tempos mortos durante a jornada, diminuem o poder de decisão do trabalhador sobre o trabalho, alteram profundamente o saber operário, apoderando-se das formas de conhecimento profissionais dos trabalhadores herdadas da tradição ou descobertas coletivamente durante a cooperação no trabalho. Em outras palavras, os empregadores buscam aproximar o tempo de trabalho real ao tempo de trabalho contratado. À medida que esse objetivo é atingido, aumenta o produto do trabalho, não como efeito da alteração da composição técnica do capital, mas como decorrência da organização racionalizada do trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 62).

Os estudos de Taylor elevam a intensidade do trabalho na fábrica naquelas condições técnicas vigentes, robotizando o trabalhador. A continuidade destas modificações do mundo do trabalho para atender as rápidas transformações do capital leva a uma organização do espaço da fábrica por Henry Ford, combinado com as técnicas de administração taylorista. Isto resultou numa sistematização do trabalho mecanizado via esteira de montagem, customizando a produção em série para a produção em massa.

O regime taylorista/fordista encontra seu declínio entre as décadas de 1960 e 1970 como sinônimo da crise estrutural do capital provocada em parte pela crise do petróleo. Dessa feita, o capital organiza várias transformações no setor produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, das formas de gestão organizacional, da busca pelo avanço tecnológico que visava, sobretudo, à recuperação de seu ciclo reprodutivo, à continuidade do seu processo de dominação societal e à eliminação da conflitualidade do trabalho.

No curso das transformações históricas no mundo do trabalho, o Toyotismo, modelo de organização do trabalho criado por Taiichi Ohno, surge como forma de intensificar as relações trabalhistas e cristalizar o individualismo do trabalhador. Isso se fez pela apropriação do seu saber, organizando no interior da fábrica o trabalho em equipe, o comprometimento total dos trabalhadores na operacionalização das tarefas, “que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de uma maior realização no espaço do trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 24). Mas, nem por isso emancipado no sentido marxiano. Para Antunes, o Toyotismo:

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semiautônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O "trabalho polivalente", multifuncional, "qualificado", combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. [...] Algumas das repercussões destas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em praticamente todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um sindicalismo de empresa (ANTUNES, 2002, p. 29-30).

Por outro lado, ao exigir outro trabalhador e precarizar as formas de trabalho e de emprego, o modelo Toyotista impõe mudanças severas para os sistemas educativos. Aqui aparece a semântica da qualidade total, do trabalho especializado, das competências, das novas pedagogias. A qualidade da educação passa a ser associada a princípios mercadológicos de produtividade, que carrega em si a responsabilização dos agentes pelo sucesso ou insucesso do produto.

A noção de competência surge para adequar à formação profissional às exigências de racionalização da nova organização produtiva. O indivíduo é colocado no centro do processo produtivo e espera-se habilidade para novas qualificações; conhecimento técnico geral; responsabilidade com a produção; iniciativa para resolução de problemas e flexibilidade para desempenhar funções diferentes no interior da fábrica (MOURÃO, 2006).

Segundo Andrade (2012), o Sistema do Capital se articula em Estados nacionais sem se confinar aos seus limites. Em outras palavras, para que o Estado possa exercer sua função na busca de sempre melhorar o sociometabolismo do capital, ele não deve agir como contendor dos capitais nacionais. Ou seja, "do ponto de vista da totalidade do capital, isto é, do ponto de vista do capital global, o mesmo é desprovido de sua necessária formação de Estado" (ANDRADE, 2012, p. 23). Essa contradição se resolve numa atuação dupla do capital: nos países de capitalismo desenvolvido ou centrais, o sistema promove um padrão de vida elevado e nas periferias temos sua ação exploradora, autoritária e submissa aos ditames do sistema (MÉSZÁROS, 2011).

Posto isso, a educação assume um papel importante para consolidar o projeto societário da classe dominante, pois reproduz este sistema societário tanto de forma ideológica quanto nos níveis técnicos e produtivos. E quem orienta estas reformas? Como já asseveramos anteriormente, os organismos internacionais têm-se mostrado potentes em direcionar a política educacional em países periféricos. Primeiro, porque como agentes financeiros retroalimentam os empréstimos às economias nacionais atrelados a condicionantes e, segundo, porque estes organismos são controlados pelos países centrais que ordenam ‘ideologicamente’ essas reformas para atender o circuito do capital.

Este capítulo procura mostrar, sem esgotar a discussão, que o ensino técnico e tecnológico brasileiro sempre esteve atrelado a estas recomendações dos organismos internacionais.

Estas recomendações refletem na totalidade as transformações e modificações que o próprio capital impõe aos governos nacionais e as estruturas administrativas. Por essa razão, subdividimos esta análise em três seções. Na primeira, apresentamos um breve histórico da educação profissional. Na segunda, discutimos sobre os impactos da ideologia neoliberal sobre a educação profissional brasileira. E por fim, mostramos as transformações e reformas da educação profissional, as continuidades e descontinuidades deste tipo de ensino no curso da história recente tendo como norte as reformas educacionais.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Começamos este breve histórico delimitando nossa análise para a periodização realizada por Lima (2010) com base em Kuenzer (1999). Para o autor os modelos de educação profissional organizaram-se no curso da história seguindo a lógica: a) correccional-assistencialista (1909-1942); b) taylorista-fordista (1942-1997); c) tecnológico-fragmentário (1997-2004) e, d) tecnológico-integrado (2004-2013) no qual se inclui a recente reestruturação da rede.

Durante o período colonial e se estendendo até o imperial, vão surgindo diversas tentativas de organização do ensino de ofícios no Brasil, como por exemplo: as Bandeiras de ofícios (extintas somente em 1834), as Oficinas da Casa da Moeda, Oficinas dos Arsenais da Marinha, a Companhia de Aprendiz Menores (Criada no período Imperial), o Colégio das Fábricas (criado por D. João VI em 1809), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Estas

experiências de educação profissional culminaram como a primeira tentativa, ainda do período imperial, de criar em todo território nacional em 1830, escolas onde os alunos deveriam aprender as primeiras letras e ofícios. Além destas experiências, tivemos a criação dos Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais (1879), da Bahia (1875), de Santa Catarina (1883) e de Niterói (1884) (BRYAN, 2014).

Essas experiências têm como foco um trabalho sob a supervisão do mestre-artífice que, além do ensinamento do ofício, tentava transmitir uma cultura operária e valorizava os efeitos não pecuniários do trabalho. Por isso, a transmissão se dava num tempo exageradamente longo, o que se mostrou inviável, com o passar do tempo, para os objetivos da produção no sistema capitalista.

A justificativa inicial da criação das escolas de aprendizes e artífices pelo Estado brasileiro ancora-se na tentativa de amenizar os conflitos estabelecidos no interior da classe trabalhadora, oferecendo formação para ocupar os ‘desfavorecidos da fortuna’. Para Cunha (2005a), Nilo Peçanha:

Ao criar quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, em 1906, e as escolas de aprendizes e artífices em dezenove estados brasileiros procurou responder aos problemas de seu tempo [...]. Na justificativa de criação das escolas fluminenses, disse que “o ensino profissional é de vantagens ao progresso do Estado não só pelo que concerne ao desenvolvimento das indústrias, como por facilitar às classes menos favorecidas da fortuna ocupação remuneradora para sua atividade”. Três anos depois, na justificativa do decreto que criou as escolas de aprendizes e artífices, Nilo Peçanha disse que “o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (CUNHA, 2005, p. 18).

Para Lima (2010) o caráter correccional-assistencialista está associado ao caráter de repressão, educação pelo trabalho de pobres, órfãos, negros e desocupados com a finalidade de retirá-los da rua e pelo caráter dualista estrutural – um ensino para aqueles que iriam ocupar-se das funções do estado e, um para aqueles que fariam o trabalho manual instrumental. Por fim, estas experiências de influência positivista pela tentativa de difusão de uma educação laica e oferecimento de ensino público, guardavam em sua gênese uma concepção de filantropia e caridade (FONSECA, 2010).

As transformações sociais e na estrutura produtiva brasileira, entre 1920 e 1930, provocaram, também, alterações nos objetivos da educação profissional. As escolas de Aprendizes passam a se denominar Liceu Industrial. Os Liceus Industriais começaram a

ministrar ensino industrial em nível ginasial, “de modo que as antigas escolas de aprendizes artífices assimilavam, ao lado do caráter assistencial, a função de escola profissional e pré-vocacional destinada às classes menos favorecidas” (LIMA FILHO, 2002, p. 2), para atender as necessidades de preparação de mão de obra para a indústria nascente e a urbanização. Inicia-se a tentativa de consolidar centros para a formação controlada do trabalhador para automatizar sua força de trabalho, controlar seus processos fabris, parcelar suas tarefas e inserir a maquinaria da/na produção.

O modelo taylorista-fordista (1942-1997), como orientador da política em educação profissional, é iniciado pela Reforma Francisco Campos e Reforma Capanema que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942). Porém esta preparação em sua maioria é assumida pela própria indústria⁵ com os subsídios da União, principalmente, pelo SENAI que é fundado no mesmo ano (BRYAN, 2008).

Este período é marcado pelo acordo MEC-USAID⁶ que tinha por objetivo a cooperação no campo do ensino industrial, mediante o desenvolvimento de métodos e técnicas educacionais específicas, a formação de professores, a elaboração de material didático e a assistência técnica e aquisição de equipamentos para laboratórios (LIMA FILHO, 2002).

Este período se organiza até a década de 1960, sem grandes sobressaltos e transformações. Com a LDB nº. 4.024/1961 se conquista a equivalência ao ensino secundário, e temos o “grande boom” das escolas técnicas tanto na sua expansão como no número de vagas oferecidas. A ideologia continua a mesma: formar para o mercado de trabalho e ser uma alternativa à falta de vagas no ensino superior aos desvalidos.

Destaca Lima Filho (2002) que,

[...] ao longo dos anos de 1960, as escolas técnicas federais experimentaram significativo crescimento em suas matrículas, ao mesmo tempo em que ampliavam e

⁵ Relata Bryan (2008, p.44) que no interior da fábrica o trabalhador menor de idade fazia o mesmo trabalho do homem, a redução de jornada de trabalho para dedicar ao estudo no interior da fábrica não era desejo dos empresários, que eram contrários inclusive às férias. Como o trabalho operário era considerado de natureza estritamente manual e leve, não demandando “concurso de um cérebro educado”, o empresariado em nenhum momento deste período sugeriu atividades escolares como forma desejável de ocupação do tempo livre previsto em lei.

⁶ A este respeito é valiosa a leitura de Arapiraca (1979) “A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano” Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>

diversificavam progressivamente sua oferta educacional – no quadro de preparação intensiva e de qualificação da mão-de-obra empreendido pela ditadura militar como integrante do projeto nacional de desenvolvimento constava a preparação de mão-de-obra de nível intermediário destinada ao crescimento e diversificação da indústria nacional e à expansão da infraestrutura de serviços estatais – redirecionando suas prioridades para a formação de técnicos industriais de nível médio. (LIMA FILHO, 2008, p. 3)

No plano social e político marcado pela Ditadura Militar, o período de 1964-1985 tem como marca a profissionalização massificada e compulsória dos estudantes de ensino médio (GERMANO, 1990), provocada pela euforia das taxas de crescimento que chegavam a 10% ao ano.

A Lei n. 5.692/1971 que trata da reforma do ensino de 1º e 2º grau (ensino fundamental e médio nos dias atuais) é recebida com grande entusiasmo. No bojo destas profundas transformações está, também, a reforma universitária. A pressão sobre o sistema universitário exigia uma mudança na educação profissional para conformar as forças e para acomodar rapidamente os “desvalidos da sorte” inserindo-os no mercado de trabalho. Na perspectiva adotada pela política educacional do Estado Militar no tocante às relações entre educação e trabalho no ensino médio sobressai a visão utilitarista da educação profissional,

[...] na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da teoria do capital humano. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinação da educação à produção [...]. Por isso, o 2º grau deveria ter o caráter terminal (GERMANO, 1990, p.256).

Com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978, no bojo das transformações tecnológicas e do *boom* das engenharias, o governo busca reformar o a educação profissional. Comentando este período, Kuenzer (1999) destaca que:

As dificuldades relativas à implantação de um novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento, fez com que a proposta de generalização do ensino médio caísse por terra, antes de ser implantada através do parecer 76/75 que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada na 7.044/82. Esta legislação normatizou um novo avanço conservador, reafirmando a escola como espaço de produção e de consumo de bens materiais e culturais. Os historicamente excluídos destes benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram os necessários frutos que pudessem permitir a superação de sua situação de classe, uma vez que a qualidade desta escola é a qualidade do academicismo livresco. Os elementos para o necessário salto qualitativo não lhe foram fornecidos posto que a educação dos dirigentes se dá através de outros espaços disponíveis a partir de sua origem de classe. Desta forma, retornava-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores; manteve-se o conteúdo e a equivalência (KUENZER, 1999, p. 125).

Os CEFETs nascem com o compromisso de “formar quadros qualificados” para a indústria nacional, porém a crise conjuntural não é vencida e chegamos aos anos 1980 no centro da crise. No campo Educacional, os CEFETs ainda precisavam vencer as mazelas do ensino profissional e da formação de professores para a educação profissional e para as disciplinas técnicas e das áreas de ciências do ensino médio. Por isso, o Decreto n. 8.730/1982 coloca novamente a formação de professores nos CEFETs voltada para superar a carência de professores para o ensino médio.

Na década de 1990, o presidente Itamar Franco, por meio da Lei nº 8.948/1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica abrindo a possibilidade a todas as Escolas Técnicas Federais se transformarem em Centro Federal de Educação Tecnológica.

Em 1997, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), inicia o período tecnológico-fragmentário (1997-2004). O governo se desresponsabiliza de oferecer e expandir novas unidades de educação profissional e abre a possibilidade para que os estados, municípios, iniciativa privada e organizações civis criassem seus sistemas. A possibilidade de diversos itinerários formativos caracteriza este período. As mudanças de FHC nas políticas de educação profissional atendiam ao pragmatismo econômico, o ideário é uma educação rápida, desvinculada de uma formação humanista e politécnica com vista a uma possível empregabilidade.

Por fim, chegamos a 2004. A conjuntura política e econômica trazia novas esperanças para a educação profissional. Os intelectuais e defensores de um novo modelo de educação profissional requeriam uma transformação estrutural. A reestruturação inicia com a revogação da Lei n. 9.649/1998 que impedia que o governo criasse novas escolas de educação profissional e tecnológicas (EPT).

No campo do emprego, os últimos meses do primeiro ano de mandato de Lula trouxeram uma queda acentuada na taxa de desocupação, que passou de um patamar recorde de 13,1% em abril para 10,9% em novembro e a ampliação expressiva da quantidade de empregos com carteira assinada (IPEA, 2004).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva inicia o processo de reestruturação da rede federal de escolas técnicas, oficialmente em 2005. Esta reorganização será a maior em termos estruturais pela capilaridade que assumiu em todo país e, pela quantidade de investimentos na construção das novas unidades. Porém, como trataremos destas transformações durante todo o

trabalho e, para não se tornar repetitivo, deixaremos que o leitor acompanhe os movimentos e transformações deste último período no decorrer deste trabalho.

Na próxima seção, discutiremos como a ideologia neoliberal molda a transformação da rede federal de escolas técnicas a partir dos anos 1990. Discutir esses dois momentos o tecnológico-fragmentário e sua transição para o tecnológico-integrado é necessário para a compreensão das mediações realizadas na política de expansão e no processo de reestruturação da institucionalidade.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL

Silva (2012a) explicita que a estratégia neoliberal é um amplo processo de redefinição global das esferas social, econômica, política, que tendem a modificar severamente todos os campos da vida humana a fim de atender ao arranjo capitalista. A educação possui papel estratégico na visão capitalista, pois é um excelente mecanismo para reproduzir a visão político-social neoliberal, ao mesmo tempo em que:

[...] é central na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico neoliberal, trata-se de fazer com que a escola prepare melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamem as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 2012a, p. 12).

No documento *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*, Collor delineia para os organismos internacionais (FMI, principalmente) e para a grande burguesia e oligarquias locais suas propostas neoliberais de governo: Combate à hiperinflação, desestatização, reforma do ensino (por meio da municipalização), diminuição do papel do Estado, reforma administrativa e a renegociação da dívida externa. Para Collor (2008):

A definição de um novo padrão de intervenção do Estado na economia, que permita superar esta crise financeira, é condição para a viabilização do projeto de desenvolvimento que se busca definir para o País. Para isso, dois fatores são fundamentais: primeiro, que o ajuste fiscal ganhe dimensão estrutural e, segundo, que o aparelho estatal seja modernizado mediante ampla reforma (COLLOR, 2008, p. 35).

No governo Collor, definitivamente se começa a se implantar a *fase de choque*⁷ das políticas neoliberais. O ajuste estatal, monetário, fiscal, administrativo com a proposta de redução da burocracia e do tamanho da máquina pública com a demissão de funcionários, o programa de desregulamentação, o programa de desestatização, programa de reestruturação produtiva, abertura para o capital estrangeiro, regulação dos salários, saúde pública, previdência e reforma educacional apresentada no documento oficial de governo mostra a clareza do ajuste que seria feito para implantar as políticas neoliberais.

Quanto à educação, Collor (2008) deixa claro que o papel do Estado será de regulador, abrindo caminhos para a atuação maciça da iniciativa privada e para a descentralização do sistema público por meio da municipalização.

A educação é uma das áreas onde a presença do Estado é fundamental. À iniciativa privada cabe um papel complementar importante, mas que nunca será desempenhado a contento se não houver, por parte do setor público, uma oferta educacional adequada à demanda da população e às necessidades do sistema econômico. À maior liberdade de atuação, seja quanto a preços, seja quanto à esfera pedagógica e curricular, do setor privado, deve corresponder uma melhora da educação pública. Só assim, **o próprio mercado se encarregará de definir patamares mínimos de qualidade e máximos de preço. [...] Ao Governo Federal compete o papel de definição e de coordenação do processo de formulação da política educacional.** Canalizando ou direcionando os debates e as preocupações para os pontos fundamentais da educação, prestando assessoria técnica e pedagógica, principalmente para os estados e municípios que não possam contar com um corpo técnico apropriado (COLLOR, 2008, p.74-75, grifo nosso).

A proposta de municipalização da educação básica havia aparecido na Lei n. 5692/1971, e recebe continuidade no governo Collor. Porém, o que se percebe no projeto de governo é a ligação do discurso neoliberal com a Teoria do Capital Humano (TCH), pelo caráter utilitarista que a educação apresenta em seu plano de governo. Para ele os sistemas “não possuem a dimensão exigida pelo atual momento, merecendo, portanto, um redimensionamento para que alcancem padrões de qualidade compatíveis com as necessidades emergentes do desenvolvimento social e econômico” (COLLOR, 2008, p. 75).

A TCH possui um papel relevante dentro do credo neoliberal. O investimento do capital humano por meio da educação poderia, segundo a teoria, gerar desenvolvimento para o indivíduo e conseqüentemente para o seu país. A ideologia nasce, segundo Frigotto (2010), no

⁷ Termo cunhado Saad Filho (2015, p. 63).

pensamento econômico de Smith e Jonh Stuart Mill. No viés macroeconômico, a TCH é um desdobramento da teoria neoclássica, segundo a qual seria possível visualizar nexos entre o desenvolvimento econômico de um país e os avanços educacionais. “A Educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2011, p.51).

A estratégia do projeto educacional do governo Collor, apoiada nestes falsos pressupostos da TCH, previa uma revolução tecnológica capaz de inserir o Brasil no circuito do capitalismo avançado. Destaca Yanaguita (2011) que:

No Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991- 1995) a meta era inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC). Assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação. Nesse programa, a gestão democrática da educação foi focalizada por meio da descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade, que deveriam contribuir, controlando e avaliando as ações implementadas e utilização dos recursos públicos na política educacional. Essa gestão deveria significar o apoio do poder público para uma escola que exercesse autonomia, com novos rumos através do seu projeto e prática pedagógica específica (YANAGUITA, 2011, p.04).

Porém, Collor teve seu mandato cassado em um processo de *impeachment*. As mudanças propostas continuaram com o seu sucessor Itamar Franco, ainda em que em nível mais lento. Não tivemos uma transição, pois as ações de seu governo para educação refletiram a ação do antecessor. O governo federal reduziu suas responsabilidades à definição e à coordenação do processo de formulação da política educacional e transferiu a responsabilidade para estados e municípios.

As ações educacionais se pautaram para o tímido enfrentamento do analfabetismo e sua política setorial contida no Plano Decenal de Educação (1993-2003), fruto da conferência de Educação para Todos em Jontiem (1992), no qual o governo apresentou as estratégias para universalizar o ensino fundamental pautadas nas recomendações da conferência organizada pelas Organizações das Nações Unidas. Mas estas estratégias não saíram do papel. Resumindo, segundo Silva Junior (2002):

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil

como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. Tal *modus operandi* é típico do que chamamos de hiperpresidencialismo e da lógica do novo paradigma político que se inaugurava no Brasil depois do processo de desgaste imposto aos canais políticos de mediação entre Estado e sociedade civil nos anos de 1980(SILVA JUNIOR, 2002, p. 207-8).

O primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que sucedeu Itamar Franco, inicia com os frutos da estabilidade econômica provocada pelo sucesso do Plano Real. Este fenômeno, que se mostraria insustentável, possibilitou um conjunto grandioso de reformas. A reforma gerencial imposta ao Brasil no governo FHC impôs diversas modificações em todos os campos da vida social. Tais mudanças impactaram o mundo do trabalho, da saúde e da educação.

Segundo Pereira (2002, p.31), “a reforma ou reconstrução do Estado, particularmente pela via da Reforma gerencial é uma resposta ao processo de globalização em curso, que ameaça reduzir a autonomia dos Estados na formulação e implementação de políticas [...]”. Porém refuta-se este pressuposto de Pereira (2002), pois o processo de reforma gerencial foi instrumentalizado para facilitar o acesso do grande capital aos bens públicos do povo brasileiro por meio do processo de privatização e refinanciamento da dívida pública.

Para Castelo (2013, p.342):

Operado por uma composição heterogênea de social - democratas intelectuais e executivos ligados ao setor rentista e oligarcas do setor agrário, o bloco de poder PSDB/PFL, após a vitória presidencial de 1994, promoveu a efetiva inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho, adequando o país aos padrões globais de acumulação capitalista sob os auspícios de uma reforma gerencial do Estado, além de combater as organizações dos trabalhadores com repressão e cooptação de suas principais lideranças.

Com isto, o projeto de FHC ganha força e se torna o mais ambicioso plano de privatização da história brasileira. Trata-se de um verdadeiro assalto às empresas públicas a fim de beneficiar o capital privado mediante financiamento público. O objetivo era comprar por ninharia empresas públicas de telefonia, siderurgia e energia, dentre tantas outras.

Neste sentido, descreve Paulani (2010) que o primeiro governo FHC caminhou em meio a uma combinação de promessas de um futuro promissor que só se concretizaria com as

reformas e privatizações. É em meio às ameaças econômicas que se abre um estado de emergência política, econômica e social. Estas ‘ameaças’ permitiram diversas medidas injustificáveis que se aprofundaram com o segundo mandato de FHC, com o apoio do congresso, tais como:

- ✓ Permitir a valorização injustificável da moeda brasileira até a verdadeira emergência trazida com a crise cambial de janeiro de 1999, que em apenas quatro meses varreu do país cerca de 40 bilhões de dólares (ameaça ao retorno da inflação).
- ✓ Aprovar a lei de Responsabilidade Fiscal em que os direitos dos credores são colocados acima de quaisquer outros direitos (ameaça a perda de credibilidade).
- ✓ Abrir a economia de maneira estabaneada, permitindo a quebra de várias empresas brasileiras e o aumento do desemprego (ameaça do atraso e da perda do bonde da história).
- ✓ Vender ao capital internacional (financiando os compradores com dinheiro público) empresas de setores essenciais e estratégicos, como as empresas de energia elétrica e de telecomunicações (ameaça do desequilíbrio fiscal).
- ✓ Elevar a taxa de juros a níveis impensáveis (que chegou em algumas ocasiões a mais de 40%) em função das crises financeiras vindas de fora (ameaça de desvalorização da moeda e retorno da inflação).
- ✓ Aprovar uma emenda constitucional que isentava a incidência de CPMF aos recursos aplicados em bolsas de valores (ameaça do atraso e perda do bonde da história).
- ✓ Isentar de imposto de renda a distribuição de lucros de empresas e seus sócios brasileiros e estrangeiros e a remessa do lucro ao exterior (PAULANI, 2010, p. 122).

As constantes ameaças anunciadas pela grande burguesia centravam-se nos pressupostos da economia financeirizada. Observa-se durante o governo FHC a ideologia neoliberal agindo para garantir sempre que os interesses capitalistas fossem postos na ordem do dia. Mas todas estas ações apenas retardaram a crise estrutural sempre emergente em economias periféricas como a brasileira e, em parte, ocultavam as causas centrais da crise. Ainda no governo FHC:

Em 1998, o Brasil era apontado como a bola da vez [*em se tratando de crise*], mas a burguesia rentista internacional foi complacente com a reeleição de FHC. Em janeiro de 1999, o país sofreu um ataque especulativo e adotou um regime de câmbio flutuante, que modificou toda a política econômica para algo ainda mais ortodoxo: o aperto fiscal cresceu e a política monetária ficou mais contracionista. Os resultados da crise cambial foram a queda do crescimento econômico, o ligeiro aumento da inflação, o aumento do desemprego e da dívida pública e a concentração de renda em favor do capital (CASTELO 2013, p. 268).

Castelo (2013) conclui que neste período que vai de Collor a FHC e se estende com menor intensidade durante todo o mandato de Lula, a ofensiva neoliberal funda no Brasil um novo bloco histórico capitalista, “com alterações tanto na base econômica quanto nas superestruturas político-ideológicas a partir do recurso às instituições ditatoriais e

hegemônicas do Estado burguês ampliado” (CASTELO, 2013, p. 343). Do ponto de vista político, isso se faz com grupos de forças heterogêneas, como frações da burguesia, dos latifundiários, no alargamento da classe média e no surgimento de uma nova classe média, na cooptação de movimentos sociais e de suas lideranças, enfim, em arranjos políticos e sociais de toda ordem.

No campo educacional, o governo de FHC tem papel preponderante na universalização da educação básica. Porém, como contradição, o governo deixa de investir seriamente em educação profissional e educação superior. Além disso, o governo FHC mostrou-se exitoso na aprovação da legislação educacional pertinente às reformas neoliberais que deviam ser implantadas, seguindo à risca o receituário do Banco Mundial. Comentando sobre este processo de aprovação da legislação educacional, Hermida (2012) destaca que:

O segundo momento do processo de tramitação e de definição da nova política educacional ocorre no período 1995/2002. Nele se começa a configurar uma nova realidade social e política, que permite identificar mudanças nas estratégias de ação do Estado para a aprovação das políticas educacionais. Dentre as estratégias utilizadas, há a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através da obstrução da tramitação dos projetos e da apresentação de projetos de leis substitutivos próprios (de forma simultânea aos processos de obstrução). Do ponto de vista histórico, esta estratégia – que havia sido introduzida na dinâmica parlamentar quando Fernando Collor assumiu a presidência em 1991 – logo se torna sistemática e dominante nos governos de FHC 1995/1998 e 1999/2002 (HERMIDA, 2012, p. 10).

Nota-se que estas políticas educacionais engendradas por FHC demonstram sua subsunção e subordinação às recomendações dos organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esta orientação da política pode ser constatada nos discursos oficiais, em ações como a aprovação do texto mínimo da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996); na edição de decretos para modificar a qualificação do trabalhador; na monumental edição/reedição de leis e decretos para ordenar a educação nacional; na criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEF); nos programas assistenciais de merenda escolar e livro didático e no FUNDESCOLA. Enfim, em todas as reformas empreendidas para que a educação atendesse às exigências de um novo profissional para o mercado de trabalho.

Neste sentido, concordamos com Hermida (2012) ao afirmar que:

[...] a proposta para a educação dos governos de FHC teve como princípio determinante a estreita relação ciência-capital que é quem determina a natureza das políticas educacionais. Na concepção educativa do governo, a escola passa a ser o

local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial, que tem na organização do mundo do trabalho e do capital, um dos seus principais determinantes. O caráter minimalista da nova LDBEN, o papel do Estado na universalização da educação nacional, as contradições e os mitos existentes já citados caracterizam a proposta educacional do governo de FHC como neoliberal, pois teve como princípio determinante a estreita relação ciência-capital. Resumidamente, pode-se afirmar que nessa nova conjuntura a função da instituição escolar é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples. Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e de expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos. Por um lado, ao impartir as habilidades técnicas e sociais necessárias e as motivações correspondentes, a escola incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores. Por outro, a educação ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe, potencialmente explosivas no processo de produção, com isso ela contribui para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas através das quais uma parte do produto gerado pelo trabalho é expropriada (HERMIDA, 2012, p. 13).

Porém, para que as ideias neoliberais se implantassem com sucesso, era preciso que os instrumentos jurídicos fossem consolidados. Por isso o governo de FHC operou na transformação, adequação e modificação da legislação educacional para que o conjunto de reformas tivesse êxito. Marx e Engels (1998) alerta que uma vez consolidada a sociedade burguesa, esta transforma as instituições de acordo com os seus interesses para manter-se em funcionamento. Isso se faz no campo educacional, privilegiado e necessário para ideologia neoliberal:

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, portanto as relações sociais todas. [...] O permanente revolucionamento da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras. Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu cortejo de vetustas representações e intuições, são dissolvidas, todas as recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que era dos estados [ou ordens sociais — *ständisch*] e estável se volatiliza, tudo o que era sagrado é dessagrado, e os homens são por fim obrigados a encarar com olhos prosaicos a sua posição na vida, as suas ligações recíprocas (MARX; ENGELS, 1998, p. 32).

Portanto, a estratégia neoliberal tem na educação um dos seus principais campos, pois é preciso utilizá-la como veículo para consolidação do credo ideológico. Por outro lado, ela opera na reestruturação do sistema de ensino para manter laços cada vez mais estreitos da educação como preparação para o mercado de trabalho e para o não trabalho. Por outra via ela visa neutralizar os conflitos distributivos e a demanda coletiva por direitos sociais e cidadania na arena política e social. Nesse ínterim, as visões alternativas ao domínio hegemônico liberal devem ser reprimidas ou descaracterizadas até que encontrem um fim no pensamento social.

A ideia é que educação sirva para institucionalizar um pensamento coletivo onde impere o sucesso individual como forma de eliminar a pobreza e a miséria causada pelas relações capitalistas.

Neste sentido, a próxima seção aponta como as transformações na educação profissional brasileira se mostram ligadas aos ciclos econômicos e à estratégia neoliberal.

1.3 TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (1990-2014)

No processo de abertura econômica do Brasil, na década de 1990, há uma intensa reorganização dos sistemas educacionais para atender às demandas do mercado. Acordos de cooperação, financiamento de projetos feitos pelo Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) direcionaram as mudanças no sistema educacional.

Depois do *impeachment* de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco dá continuidade à sequência de reformas do ensino brasileiro. No Plano decenal, a principal estratégia para a universalização do ensino fundamental foi aumentar o volume dos recursos financeiros para a manutenção e investimentos na educação básica. Porém, mesmo previstos, estes investimentos não saíram do papel.

No que tange à Educação Profissional e Tecnológica, em 1994, o então presidente Itamar Franco, por meio da Lei n. 8.948/1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica com o objetivo de permitir uma melhor articulação da educação tecnológica em seus vários níveis, entre suas diversas instituições incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração nos diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

Tratava-se de uma reforma que, por intermédio da norma legal, promovia o ensino industrial para a condição de educação tecnológica, buscando atender um mercado de trabalho que necessitava de um profissional intermediário entre o técnico de nível médio e o de nível superior que tivesse a condição de utilizar as tecnologias daquela época. O propósito do governo Itamar ficou evidente no momento em que o MEC publicou o relatório intitulado Balanço das realizações do MEC no 1º trimestre do ano de 1993 (BRASIL, 1993), em que assume que o “Ministério da Educação e do Desporto voltou também suas atenções para o ‘patinho feio’ do sistema de educação brasileiro” (BRASIL, 1993), referindo-se ao antigo 2º grau. No mesmo relatório informa que encaminharia ao Congresso Nacional um projeto “criando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica” para articular as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Federais (ETFs) com os “Serviços Nacionais da

Aprendizagem Industrial Comercial e Rural”, objetivando intensificar a formação de tecnólogos. Porém, na visão do governo Itamar, os tecnólogos não se caracterizavam como profissionais de nível superior (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, 29-30).

As propostas apresentadas de reforma da educação profissional no governo Itamar Franco direcionaram as reformas que mais tarde constariam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996) e reafirmaram uma educação voltada exclusivamente para o mercado produtivo. O artigo 39 da Lei n. 9394/1996 reza: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Além disso, seus incisos abriam espaço para qualificação e requalificação do trabalhador com qualquer nível de escolaridade para o mercado de trabalho.

Estes dispositivos legais do governo Itamar Franco cumprem o prenunciado pelos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial⁸, e vão aos poucos contribuindo para a construção da ideologia neoliberal, onde o mercado é imposto como algo que não pode ser transgredido. Há responsabilização do Estado pela crise, difusão da ideia da educação como responsável pelo sucesso ou fracasso econômico de um país e fetichização das contradições de classe como se elas pudessem ser escamoteadas (DEITOS, 2005).

As mudanças na educação profissional requeridas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, na educação transparecem de maneira mais eficaz nos decretos que reorganizam a urgente formação de trabalhadores para o mercado e no início da universalização da educação básica. Estas reformas tiveram impulso renovado com Paulo Renato como Ministro da Educação e Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República.

O Decreto n. 2.208/1997, do governo de FHC, tinha como objetivos a educação profissional:

⁸ BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 1991:** la tarea acuciante del desarrollo. Washington, 1991.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial:** o trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, 1995.

BID. **Formación profesional y técnica:** una estrategia para el BID. Washington, 1999

I. Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e **habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas**; II. Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III. **Especializar, aperfeiçoar e atualizar** o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV. **Qualificar, reprofissionalizar e atualizar** jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a **sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho** (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Os conceitos definidos pela ideologia neoliberal, tais como habilidade/competência, flexibilidade, especialização, requalificação e reprofissionalização dão o tom da ampliação da materialidade capitalista na educação e coloca o conhecimento como fator central da produção. O país precisa crescer, inovar e se profissionalizar para atender às necessidades da nova economia. Ciavatta e Ramos (2011), comentando o referido decreto, destacam que:

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista- fordista quanto a precarização do trabalho. (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p.30)

Com Decreto n. 2.208/1997, o governo separa o educação profissional de nível médio do ensino médio regular. Com isso, a educação profissional passa a atender a diferentes níveis, sem progressão obrigatória, sem regulamentação curricular e culmina em um nível básico de duração variável independente de escolaridade. Além disso, o mesmo decreto prevê um nível técnico para os matriculados e egressos do ensino médio e um nível tecnológico destinado aos egressos do ensino médio ou técnico.

Para reduzir ainda mais a participação do Estado na educação profissional, na Lei n. 9.649/1998 o governo FHC retirou a responsabilidade de criar e manter novas escolas técnicas

do governo federal e a transferiu para os estados e municípios. Assim, cumpre, em parte, a redução dos gastos do plano de reestruturação do Estado de Bresser Pereira⁹. No artigo 47 da referida lei estava estabelecido:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

As mudanças de FHC para as políticas de educação profissional e tecnológica estão diretamente voltadas para o mercado, atendendo ao pragmatismo econômico. O ideário é uma educação rápida, desvinculada de uma formação humanista e politécnica com vistas a uma possível empregabilidade.

O segundo mandato de FHC (1999-2002) é marcado pela implantação do Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). O governo realiza um empréstimo junto ao BIRD, com contrapartida do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Tais recursos, além de consolidar uma sangria aos recursos do FAT transferidos para a iniciativa privada, em sua grande parte, deram materialidade à reforma. Os recursos estavam organizados da seguinte maneira: 25% recursos do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT e os 50% restantes vieram do empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com previsão de 500 milhões de dólares americanos.

As instituições que poderiam participar do programa se dividiam em Instituições Federais, escolas de educação profissional estadual ou municipal e escolas privadas e/ou comunitárias. Participando da seguinte forma, conforme Grabowski (2010, p. 131):

- Instituições federais de educação profissional participavam com a apresentação de Plano de Implantação da Reforma;
- Estados e Distrito Federal por meio da apresentação de carta de adesão aos princípios da reforma da educação profissional. Estes deviam ainda apresentar - Plano estadual de educação profissional (PEP);
- Escolas Estaduais para participar tinham que estar contempladas no PEP de seu estado e apresentar o plano estratégico da escola pela correspondente secretaria estadual.

⁹ Fazemos referencia ao Plano de Reestruturação e Melhoria da Gestão do MARE (1997).

- Escolas do segmento comunitário (instituições de direito privado) participavam com a apresentação de Carta Consulta. Foram recebidas 950 cartas consultas de instituições privadas.

Destaca Grabowski (2010, p.128) que:

O PROEP, amparado pela legislação vigente, focava sua atuação tendo como parâmetro: a) a efetiva separação entre os cursos técnico-profissionais e os acadêmicos regulares de educação média, permitindo ampliar a oferta de cursos técnicos e redefinir o perfil da demanda desses cursos para os segmentos da população de renda mais baixa, como idade mais elevada, com maior participação no mercado de trabalho e com perfil social e econômico condizente com a profissionalização futura e o uso dos conhecimentos adquiridos; b) o crescimento de projetos apresentados e aprovados no segmento comunitário, em que os mecanismos de sustentação financeira provêm não do orçamento da União e dos Estados, mas da sociedade civil, de parcerias com empresas(...) c) a apresentação por parte de todos os estados, dos planos de Educação profissional (PEPs) e da aprovação e assinatura de convênios com o PROEP para a implantação desses planos; d) melhor uso dos recursos do Plano Nacional de Educação profissional (PLANFOR) a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego –MTE.

Reafirmando o papel irrelevante desta política, pois não avançamos para a construção de educação profissional politécnica, Ferreira e Oliveira (2006) analisam que:

O PROEP conclui sobre o impacto limitado dessa política pública nos aspectos financeiro, social e pedagógico. [...] A análise dos planejamentos plurianuais mostrou que a debilidade do governo na organização da política da educação profissional está, sobretudo, na incapacidade de formular (e, conseqüentemente, de executar) políticas públicas integradas, incapacidade provocada pela dificuldade de tratar os problemas na sua materialidade radical, transformando-os, portanto, em política compensatória, pois o fim último é manter o processo histórico de acumulação capitalista, no qual o País ocupa uma posição semi-periférica (FERREIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 122)

Em síntese, o projeto contemplava uma visão mercadológica de educação, educação rápida, com currículos flexíveis sem preocupação com a formação humana ou social do indivíduo. É a lógica neoliberal operando na transferência dos polos formativos e ao mesmo tempo impulsionando a privatização do ensino por meio da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

De tal modo FHC realizou um estancamento da Política de Educação Profissional e as ações dos estados federados e municípios acabaram esbarrando nas dificuldades de manter estas escolas, porém há um incentivo maior às escolas técnicas privadas. Isto traduz o plano neoliberal para tentar convencer a sociedade sobre a incapacidade do sistema público em

corresponder à altura aos padrões de educação exigidos pelo mercado e responsabilização do Estado pela crise para propor o ajuste estrutural.

Em 2003, no início do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), os movimentos sindicais, sociais e intelectuais esperavam respostas para uma educação profissional mais voltada aos anseios da população. Mas, o governo Lula apresentou no Decreto n. 5.154/2004 e no projeto Escola de Fábrica uma proposta que relacionou as políticas para a educação com outras políticas compensatórias e desenvolvimentistas como sendo uma ação indutora do Estado. Em síntese, a educação é vista com outros objetivos (que discutiremos mais tarde) e retorna-se à ideia dos “desvalidos da sorte”, mostrando claramente que a política educacional, sob a égide do pensamento neoliberal, apresenta como fundamento atender os objetivos da produção capitalista.

O início do mandato de Lula foi marcado pela intensa disputa entre secretarias do Ministério da Educação e também das forças conservadoras e reformistas. Com a edição do Decreto n. 5.154/2004 esperava-se, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que este fosse um dispositivo capaz de garantir a pluralidade de ações e, ao mesmo tempo, mobilizasse a sociedade civil na defesa do ensino médio unitário e politécnico, integrando profissionalização aos princípios da ciência, do trabalho e da cultura. Mas não foi o que aconteceu. Assim, os decretos n. 5.154/2004 e 5.225/2004 permitiram que os CEFETs alcançassem o *status* de universidades. Porém, tais decretos não resolveram o impasse histórico do ensino médio integrado e não atenderam àquilo que era esperado pelos movimentos intelectuais no tocante à educação profissional, pois,

[...] as contradições do governo Lula em relação à EPT, contudo, logo apareceram e, mesmo se auto-intitulando “governo dos trabalhadores” ele se utilizou da estrutura do Estado para atender os reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto no 2.208/1997 que interessavam aos empresários do setor educacional e dos segmentos produtivos. O governo Lula também manteve a noção de competência, oriunda de um contexto empresarial ancorado numa gestão por resultados e numa equação suportada na relação custo *versus* benefício, dissociado, portanto, da preocupação central no processo educativo com perspectiva emancipadora (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p.31-32).

Ainda em 2004, o governo inicia o movimento que levaria à expansão das escolas federais de educação profissional. Ele altera desse modo, a legislação que vedava a criação de unidades de ensino por meio da aprovação em 2005 da Lei n. 11.195. Assim, o plano da Expansão Fase I começa a se engendrar. O governo apresenta simultaneamente o Projeto de

Lei n. 11.249/20005, que abriu Crédito adicional ao Ministério da Educação no valor de 57 milhões destinados ao fomento, ao desenvolvimento da educação profissional e execução da 1ª fase de expansão da Rede.

No período de 2005 a 2007, conhecido como Fase I da expansão das escolas federais de educação profissional, o governo anunciou a implantação de 64 novas unidades, prevendo a construção de 37 unidades de ensino descentralizadas (UNED), 9 autarquias federais e a federalização de 18 escolas pertencentes a estados e municípios. O objetivo desta fase foi implantar escolas federais de educação profissional nos estados desprovidos deste tipo de instituição. Destaca Tavares (2014), que a respeito do financiamento a SETEC previa a participação direta dos estados, municípios, sociedade e empresas tal como prevê a lei 11.195/05. Além disso, a SETEC defendia a criação de um fundo específico para o financiamento da educação profissional e tecnológica.

Na teia do Decreto n. 5.154/2004 surgem às políticas focais de formação dos trabalhadores como o PROEJA, a Escola de Fábrica e o PROJOVEM. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que estes programas possuíam uma série de incoerências, pois, apesar de reconhecerem a formação profissional de nível médio integrada, internamente impõe ao currículo uma dicotomia entre concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o trabalho.

O Programa Escola de Fábrica e o PROJOVEM, criados no governo Lula, são dirigidos para uma massa de desempregados e para alunos da escola pública. O que se observa é uma clara política compensatória sem a garantia da melhoria da renda dos egressos. No caso do Programa Escola de Fábrica, os recursos eram repassados à iniciativa privada, mostrando destarte uma concepção de formação voltada às necessidades da empresa.

Segundo Pereira e França (2012, p.234), “essa ênfase atribuída pelas empresas ao social e ao educacional inscreve-se no interesse pela isenção fiscal, pela redução de impostos e pela pulverização de investimentos públicos em educação”. Neste sentido, como destaca Beghin (2005, p.103), “as consequências dessa operação de privatização do público sem a correspondente publicização do privado contribuem para dramatizar a questão social”, como se a chave para resolver o confronto entre a miséria e a ordem fosse a filantropia, a oportunidade pela oportunidade, ‘a democratização da oportunidade’, buscando introduzir um efeito de sociabilidade à incoerência do conjunto.

Com o início da Fase II, de 2007 à 2010, verifica-se o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede)¹⁰, obedecendo aos seguintes critérios:

- 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;
- d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
- e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos;
- f) aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
- g) identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2007 d, p.1)

Nesta fase de reordenamento da Rede, algumas questões se mostram merecedoras de análise, tais como: a nova institucionalidade, sua localização e finalidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como as perspectivas destas instituições.

A este respeito alguns documentos revelam o projeto institucional tecido pelo governo. Merecem destaque, neste sentido, o Decreto n. 6.095/2007, a Chamada Pública MEC/SETEC n. 01/2007, a chamada pública MEC/SETEC n. 2/2007 e a Lei. 11.892/2008. Estes documentos são balizadores do processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica pautados pelo modelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET¹¹).

Esta é uma fase muito complexa. Em primeiro lugar, porque o tempo/espço para a discussão do que seria a nova institucionalidade foi muito curto e atropelado. Em segundo lugar, esta não é simplesmente uma transformação de institucionalidade que se dá isoladamente é um amplo programa de expansão, de oferta de ensino superior público e de construção de um novo lócus de formação de professores para educação básica, como discutiremos no decorrer deste trabalho.

Lima Filho (2010, p.141) destaca três ações que assoalharam a atual reorganização da Educação Profissional: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

¹⁰ Instituída pela Lei n. 11892/2008.

¹¹ Termo cunhado no artigo *Flexibilização da educação Profissional* de Maria Nadir S.A. Militão (1998). Usado em documentos oficiais a partir do PDE (2007), referente a Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Usa-se o termo para mostrar a transformação histórica do objeto, que em 2008 com a aprovação da Lei n. 11.892/2008, passa ser denominado IF (Instituto Federal).

Educação Básica (PROEJA), o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa de Expansão da Rede.

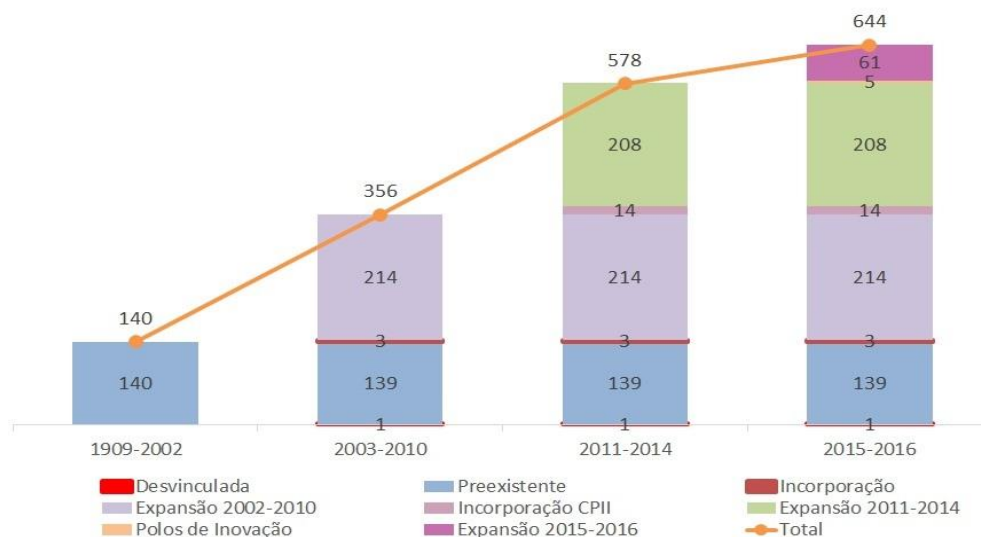
A implementação da Fase II do Plano de Expansão carrega consigo a mudança de institucionalidade e a criação em massa de escolas em todas as regiões brasileiras. Neste momento, começa a se consolidar uma verdadeira interiorização das unidades das escolas técnicas federais, focando os arranjos produtivos locais e a dimensão social desta “nova” institucionalidade, assim:

[...] o novo projeto do MEC tenta refazer a visão ideológica que presidia a Rede até então, ao propor o deslocamento da sua base filosófica, centrada exclusivamente no desenvolvimento econômico, para dar lugar a uma instituição que, no seu *fazer pedagógico*, dirigisse o seu foco para a *qualidade social*. Tal perspectiva estabeleceria, dessa forma, uma política no âmbito da educação profissional e tecnológica integrada ao conjunto da agenda pública com a finalidade de oferecer à população as possibilidades de escolarização e de profissionalização [...] (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p.104, destaque do autor).

Na Fase III, que se iniciou em de 2011, a Rede teve como marca inicial o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), totalmente adverso ao ensino profissional público e integral, claramente voltado para beneficiar a iniciativa privada com recursos financeiros exorbitantes para uma oferta de cursos de formação rápida.

No plano da expansão da Fase III é possível observar um grande número de unidades criadas no período do governo Dilma. É, sem muita necessidade de análise, a maior expansão da rede construída sob uma nova institucionalidade, como podemos verificar no gráfico 1:

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: SETEC/MEC. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10 jun. 2016

O Plano de expansão Fase III da Rede Federal de Educação Tecnológica esclarecia que:

Se a segunda fase da expansão da rede federal tecnológica tinha por objetivo uma distribuição territorial que permitisse a alocação de pelo menos uma unidade escolar em cada cidade polo brasileira, a proposta de uma terceira fase de expansão ambiciona cobrir mais de 10% dos municípios brasileiros, de forma que todas as mesorregiões intraestaduais sejam contempladas. Com a construção de 600 novas unidades, também seria possível atender a todas as 136 mesorregiões geográficas e o Distrito Federal, com seus diferentes potenciais produtivos e distintas demandas de qualificação profissional nos níveis técnico e tecnológico. (BRASIL/MEC, 2009, p.01)

Para isso, no plano de expansão III, foram definidos os critérios para uma divisão mais equânime entre os estados das unidades federais de ensino profissional. Os 27 Estados foram divididos em cinco classes de acordo com a totalidade da Rede Federal e Estadual em cada um deles. E os critérios foram basicamente índice populacional, IDH, distribuição das unidades da rede nos estados, índices de desenvolvimento da educação básica, número de mesorregiões e municípios de cada estado, distribuição geográfica, índices de população jovem (BRASIL/MEC, 2009a).

O governo de Dilma não abandona o projeto já iniciado no governo de Lula. Ela reassumiu a continuidade das Fases I e II e deu início à Fase III. Os investimentos para estas

instituições foram vultosos. Segundo Santos Filho e Chaves (2014), com base na Execução Orçamentária do Governo Federal, houve de sete vezes mais investimento após a Lei 11.892/08, quando os Institutos Federais são instituídos.

Mas, apesar da expansão ter ocorrido com o crescente número novas unidades e matrícula em todos os níveis (médio, tecnológico e superior), há várias questões que ainda precisam ser debatidas e enfrentadas, pois, naquela conjuntura institucional, o Estado usou a educação profissional como instrumento para articular políticas sociais. Assim, “a criação e expansão dos IFs ocorrem na esteira dos ditames político-econômicos sustentados pelo pressuposto de que os momentos de crise são enfrentados com crescimento” (NOGUEIRA, 2016, p. 74). Como afirma a autora, uma oferta ampliada e precarizada de vagas nestas instituições de ensino sem que seus cursos atendam as necessidades locais de formação.

Neste sentido, no próximo capítulo, com o objetivo identificar os pressupostos que sustentaram a reestruturação e a expansão do ensino técnico e tecnológico, discutimos a contrarreforma da Educação Profissional e Tecnológica e a invenção dos Institutos Federais híbridos.

2 A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A INVENÇÃO DOS IFS HÍBRIDOS

Neste capítulo, discutiremos os movimentos que se estabelecem em torno da reestruturação da Rede e como que estes acabaram construindo uma nova institucionalidade. Para iniciar, entendemos que o Estado está intimamente ligado às estruturas do Capital. Sua ação, na maioria das vezes, atende aos interesses imediatos das forças capitalistas. Neste sentido ele não pode ser autônomo, pois Estado e Capital são inseparáveis (MÉSZÁROS, 2011). Por outro lado, o papel do Estado está longe de ser somente um regulador da política econômica de uma nação. Para Mészáros:

O Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. É isto que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articulam na estrutura da ordem sociometabólica do capital. Precisamente porque as unidades econômicas reprodutivas do sistema têm um caráter incorrigivelmente centrífugo – caráter que, há longo tempo na história, tem sido parte integrante do incomparável dinamismo do capital, ainda que em certo estágio de desenvolvimento ele se torne extremamente problemático e potencialmente destrutivo –, a dimensão coesiva de todo o sociometabolismo deve ser constituída como uma estrutura separada de comando político totalizador. [...]. Entretanto, o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 2011, p.121).

Assim, o Estado não pode autocorrigir a ordem social do capitalismo. Esta se mostra antagônica em seus núcleos e precisa sempre que o Estado intervenha, mesmo que de forma problemática, para tentar juntar em um todo mais coeso os conflitos que se estabelecem nos centros da ordem reprodutiva do capital.

Para compreendermos melhor, basta observarmos a realidade das políticas e reformas implantadas pelo neoliberalismo que se impuseram mesmo eliminando direitos e conquistas sociais. Estas reduziram categoricamente os serviços prestados pelos Estados à sua população, consolidando uma sociedade muito mais injusta e desigual, como receituário para o crescimento econômico e para o alargamento sem precedentes do capital financeiro. Rosa de Luxemburgo em *Reforma ou Revolução* (2002, p. 16) completa que o Estado “assume funções de interesse geral no desenvolvimento social; mas somente na medida em que o interesse geral e o desenvolvimento social coincidam com os interesses da classe dominante”.

Neste sentido, é o princípio econômico neoliberal que orienta a reestruturação da rede e seu processo de expansão. Este se entrelaça em processos dinâmicos do estágio capitalista em que o Brasil estava envolto. A reestruturação da Rede no governo Lula, pauta-se pelo princípio do novo desenvolvimentismo (MERCADANTE, 2010; BOITO JR, 2012; CASTELO, 2012). Em se tratando de política de educação profissional e superior, grosso modo, as reformas procuram equacionar educação com outras políticas compensatórias e desenvolvimentistas como sendo uma ação indutora do Estado.

Assim, vários elementos dão pistas desta tentativa de o Estado suplementar à ação do capital por meio da reestruturação do ensino profissional e tecnológico. Para Tavares (2014, p.154):

A competitividade econômica como foco dos IFs reforça a tendência de alinhamento destas instituições aos interesses de cunho neoliberal, enquanto a ênfase à geração de novas tecnologias traduz sua subordinação aos interesses do setor produtivo. [*A crença é que*] Os institutos federais poderiam, potencialmente, amenizar os efeitos negativos das desigualdades que se colocam em sua sociedade de classes, e ao mesmo tempo atender a uma parte da demanda de formação da força de trabalho, já que o capital precisa de uma parcela de trabalhadores dotados de outro perfil de formação obtido somente nas universidades.

Como assevera Tavares (2014), um dos elementos norteadores desta reestruturação está neste princípio neodesenvolvimentista e neoinstitucionalista que os institutos federais poderiam amenizar os efeitos negativos das desigualdades presentes latentemente na sociedade brasileira ao mesmo a demanda de formação da força de trabalho.

Além disso, estas transformações estão ligadas ao neoinstitucionalismo (HALL; TAYLOR, 2003) e ao neoassistencialismo (GERMANO, 1997; LIMA; ZANDONADE, 2014) que dão contornos ao ensino técnico, transformando o modelo tecnológico-fragmentário (CEFET) para um modelo tecnológico-integrado (LIMA, 2010). Estas ideologias ampliam a crença no poder de uma instituição que deve se comportar como catalizadora e indutora do desenvolvimento local e regional – o novo papel social destas instituições a partir do governo Lula.

Nogueira (2016) observa esta perspectiva do novo desenvolvimentismo e do neoinstitucionalismo como macrodeterminantes da política educacional assumida pelos Institutos Federais, que constroem a percepção de um Estado neutro e conciliador, contradição Capital versus Trabalho. Para a autora,

[...] a nova economia política para a educação profissional, cuja maior expressão é a criação e expansão dos Institutos Federais, confere centralidade à Educação Profissional e Tecnológica com o propósito de continuar contribuindo para a reprodução da força de trabalho nos moldes do desenvolvimento capitalista em sua especificidade contemporânea [...]. Com base em princípios teórico-metodológicos que contestam a linearidade entre a lógica abstrato-formal e o movimento real, demonstrou-se que o neodesenvolvimentismo e neoinstitucionalismo têm funções estratégicas na sustentação da ideologia que harmoniza crescimento econômico com desenvolvimento social (NOGUEIRA, 2016, p. 79-80).

Sustentamos que, além dessa perspectiva verificada por Nogueira (2015), os movimentos para a construção de uma nova institucionalidade e a sua expansão por todos os estados brasileiros demonstram, também, o caráter neoassistencialista desta proposta.

Isto pode ser verificado na recorrência constante dos termos como justiça social, equidade, necessidades de competitividade econômica, geração de novas tecnologias, inovação, pesquisa aplicada presentes nos documentos oficiais que normatizam a expansão e reestruturação. A consequente mudança de institucionalidade desvela o caráter de uma instituição que nasce com as prerrogativas de acolhimento social, o que retoma os fundamentos deste tipo de ensino para os desvalidos da sorte. (NOGUEIRA *et al*, 2016)

Essa invenção de institucionalidade não se faz na construção histórica nem na participação coletiva, pois como ratifica Costa (2012, p. 106), “os institutos não [são] produtos de uma construção histórica, portanto inócuos de sentido, também não foram produtos de uma construção coletiva, pois a participação dos grupos sociais da rede federal de ensino não foi requerida nesse processo”. Porém este modelo procura inaugurar uma nova arquitetura de instituição de ensino superior público ao se constituir com as mesmas prerrogativas das universidades e atender ao mesmo tempo três níveis de ensino: educação básica, técnica e superior.

Por conseguinte, não é criada uma nova instituição e sim estabelecida uma nova institucionalidade. Este processo de integração cria uma dimensão daquilo que estamos denominando de Instituição Híbrida, pois, nos Estados onde havia mais de uma institucionalidade que fazia parte da rede, todas foram aglomeradas sob a personalidade jurídico-institucional dos recém-criados Institutos Federais.

Por isso, contestamos o discurso da *ifetização* porque consideramos que ele relativiza todo o processo. Não houve acesso de escolas pelos critérios estabelecidos como na

*cefetização*¹² e, sim, transformação da institucionalidade, criação de uma nova que além de romper com o modelo agrícola e industrial, que era característico da Rede, cria um mesmo modelo institucional para todos os institutos, estabelecendo critérios para a oferta de vagas por meio dos percentuais para cada segmento e nível. À lume da legislação, estes institutos podem se diferenciar e se diversificar em seus modelos pedagógico e didáticos e no *mix* de cursos dentro de mesmo estado ou no mesmo IF para atender as demandas locais.

Por este motivo, na próxima seção discutimos como se deram estes movimentos de expansão e reestruturação, mostrando sob quais pressupostos se sustentam e quais as contradições se tornam perceptíveis.

2. 1 OS MOVIMENTOS DA REESTRUTURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS LULA E DILMA

Na fase de reestruturação das escolas técnicas, divididas pelos governos petistas de Lula e Dilma como Fases I, II e III, percebem-se dois movimentos que iniciam dentro da dinâmica da reestruturação. Um trata da expansão das unidades de ensino profissional, definidos como Fases I, II e III e, o segundo, que se costura por dentro, é o da reestruturação da institucionalidade. Em ambos os movimentos, vários aspectos podem ser notados e demonstram diversas contradições, tais como: a divisão territorial das unidades, o apelo ao desenvolvimento local, a descentralização das cidades polos (a interiorização) e a mediação que o próprio governo constrói com o movimento sindical e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) para moldar a nova institucionalidade.

Estas contradições se mostram fundamentais, ao analisar este movimento reestruturante da Rede a partir das dimensões que a direcionaram: a nova institucionalidade,

¹² Fazemos uma distinção conceitual deste fenômeno, pois compreendemos que este processo por suas características não pode ser caracterizado pelo neologismo “**Ifetização**”. Na análise que se realiza o processo é diferente, pois, no processo de “**Cefetização**” as escolas técnicas se habilitavam por questões didáticas e técnicas ao status de CEFET. No processo atual todas as escolas técnicas, agrotécnicas e vinculadas as Universidades federais puderam ser transformadas em Institutos Federais. Mesmo aquelas que não possuíam condições técnicos - didáticas e estruturais para isso. A dimensão de análise que apresentamos compreende este processo como **Hibridização Institucional** (ARAÚJO; MOURÃO, 2015) que se explicita durante o trabalho.

sua localização e finalidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, as perspectivas destas instituições e os critérios escolhidos como o IDH e o IDEB nas Fases II e III.

2.1.1 O movimento da expansão

O movimento da expansão de Rede inicia no campo jurídico-legislativo com aprovação da Lei n. 11.195/05, permite a expansão da Rede Federal de EPT, ao mesmo tempo em que revogava da Lei n. 8.948/94, que impedia a expansão por meio da construção de novas unidades de ensino.

Este é um movimento que caminha do global para o local. Nele encontramos as forças sociometabólicas do capital¹³ agindo para “qualificar” um grande de número de trabalhadores. A orientação continua sendo dos organismos internacionais, como se verifica no documento *World Development Report 2013*:

Muito pode ser aprendido a partir **de sistemas abrangentes de capacitação de mão de obra**, especialmente dos países da Ásia Oriental. Mas **esses sistemas exigem mecanismos institucionais sofisticados** que podem não existir em contextos de menor capacidade. Mais de **100 países buscam implantar sistemas nacionais de qualificação profissional** a partir da definição de competências e sistemas certificação e acreditação. Mas, com poucas exceções, os resultados e impactos não são bons. Muitas vezes, a capacidade administrativa disponível em países de renda baixa e média está sobrecarregada, e o progresso é travado pelo pouco envolvimento dos principais interessados: pais, professores, instituições educativas e empresas. (WORLD BANK, 2013, p. 177, grifo e tradução nossa).

A transformação requerida à Rede é um amplo programa de qualificação de trabalhadores que agora se intensifica e chega aos recônditos do país, deslocando-se da área litorânea para adentrar o sertão e a Amazônia. É a qualificação do Brasil profundo, oferecida preferencialmente às cidades com até 80 mil habitantes sob o *slogan* de “*Uma escola técnica em cada cidade polo*”¹⁴. No documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2010), o Banco Mundial fez uma revisão das políticas brasileiras nas últimas duas décadas, destacando “a notável continuidade das reformas políticas e na educação do Brasil

¹³ Ancora-se na tese de Mészáros sobre existência do tripé capital-trabalho-Estado, que pressupõe Estado como estrutura de comando político, que articula sua própria superestrutura legal e política para assegurar as condições de acumulação do sistema do capitalista.

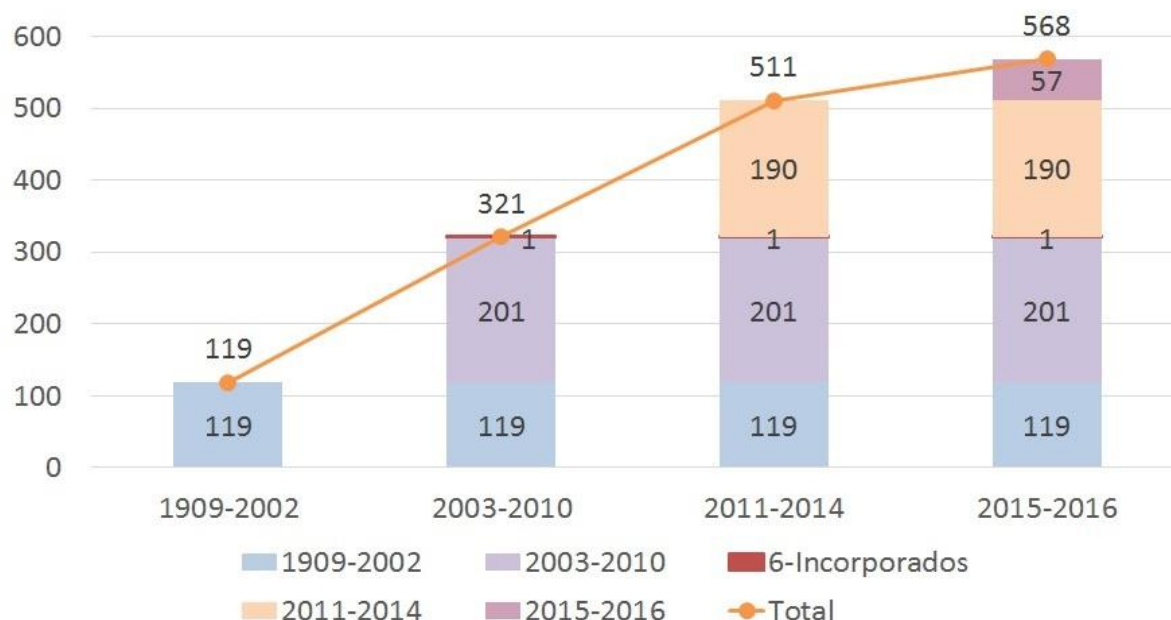
¹⁴ Refere-se ao *slogan* da segunda fase da Expansão, postulado no documento CHAMADA PÚBLICA MEC/SETEC n.º 001/2007 - CHAMADA PÚBLICA DE PROJETOS PARA APOIO AO PLANO DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – FASE II, que consistia no acolhimento de propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica.

ao longo dos últimos 15 anos”¹⁵. Isto reafirma o que vários autores têm denunciado ao longo do tempo, uma total submissão das políticas educacionais brasileiras ao recomendado pelos organismos e agências internacionais, pois,

[...] é bastante visível no documento uma certa perspectiva economicista do papel da educação, seja em relação à sua função social enquanto formadora de mão de obra para atender às exigências da economia capitalista do século XXI, **seja em relação ao lugar que ela deve ocupar como política pública e a relação que deve estabelecer com o Estado, a iniciativa privada e o orçamento público**. Para esse organismo internacional, o sistema educacional deve desempenhar três papéis, considerados como primordiais, quais sejam: o desenvolvimento de “**habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico**”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “**transformar gastos na educação em resultados educacionais**” (MOTA JUNIOR; MAUES, 2014, p.1147, grifo nosso).

Este movimento, também, vai do central para o local e nele encontram-se estratégias do Estado para “criar” unidades de ensino técnico federal em regiões interioranas do país sob o pretexto de induzir o desenvolvimento local, atraindo empresas e investimentos para áreas distantes dos grandes centros. No sentido da criação e implantação de novas unidades da Rede, este objetivo foi cumprido, como se observa no gráfico 2:

¹⁵But it also tells the story of Brazil’s remarkable run of policy continuity and sustained reform in education over the past 15 years. (**Chegando a uma educação de nível mundial**. BANCO MUNDIAL, 2010, p.3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-world-pdf&Itemid=30192.

Gráfico 2 - Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede

Fonte: SETEC/MEC. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 10 jun. 2016.

Porém, como destaca Nogueira (2016, p.74):

As estratégias neodesenvolvimentistas embasam a nova economia política da educação profissional no discurso da essencialidade da educação profissional e tecnológica para contribuir para o progresso socioeconômico com o foco na justiça social, na equidade, na competitividade econômica e na geração de novas tecnologias. Para isso, os IFs atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, comprometendo-se com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador (MEC, 2010). Para os ideólogos dessa política, não restam dúvidas de que os IFs representam a construção do sólido caminho que busca um Brasil mais justo por meio de uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que integre e articule ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos (MEC, 2010). A pretensa universalidade dessa articulação esconde que uma concepção de formação humana fundamentada nessa integração pode estar diretamente associada aos interesses capitalistas. O Governo Federal considera essa modalidade da educação como fator estratégico para o desenvolvimento nacional e para o fortalecimento do processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros.

Por isso, a articulação entre educação, território e desenvolvimento¹⁶ neste primeiro momento ajusta uma disparidade histórica de atuação das unidades federais de ensino técnico, construída a partir de uma ideia de espacialização dos campi e unidades dos institutos definidos pela área de atuação tanto geográfica como tecnológica. Pois, o modelo rompe com a segregação entre as bases agrícolas e tecnológicas. Por outro lado, ao procurar se instalar em cada mesorregião, os Institutos deveriam:

[...] potencializar a territorialização (capacidade instalada no território) e a territorialidade (fortalecimento dos enlaces / relações/ ações com o território) dos IFs, ao invés de precarizar o processo de expansão já tão criticado devido pela falta de infraestrutura. Se tal proposta é prudente, de acordo com as metas estabelecidas, ao evitar a aglutinação de unidades com características idênticas localizadas muito próximas e em um mesmo território, diminuindo o risco de subutilização da capacidade dotada (infraestrutura e capital humano); por outro, precisa ser assimilada como uma estratégia coerente de planejamento institucional, com foco no fortalecimento da territorialidade do IF em cada território. (SOUZA, 2015, p.171).

Não é intenção, deste trabalho, elencar todas as relações e contradições que se estabelecem em torno do território e do desenvolvimento regional como premissa da processualidade histórica: Institutos Federais. Nosso escopo é mostrar que estas contradições estão no bojo da matriz teórica do novo desenvolvimento que sustentou os governos de Lula e Dilma e suas relações com a reestruturação da Rede, especialmente no que tange a formação docente.

O novo desenvolvimentismo é, nos dizeres de Sampaio Jr. (2012), um rótulo oco para nominar um conjunto de políticas sociais e econômicas que buscaram conciliar crescimento econômico e demandas sociais. Castelo (2012) destaca que:

Um grupo de intelectuais ligados ao PT tenta sustentar a tese de que uma inflexão nas políticas econômicas, sociais e externa no Brasil a partir de 2007-08 teria levado o país a romper com o neoliberalismo e viver uma época pós-neoliberal, uma grande

¹⁶A tessitura ideológica desta estratégia centra-se no neodesenvolvimentismo, por isso o território passa a assumir papel central na definição das políticas educacionais de nível técnico. Este fator passa a ser observado nas orientações governamentais para as fases I, II e III. Na fase II, ficou definido como critérios: 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; d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior. A transformação da rede é explicitada no PDE nos seguintes termos “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os **vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação mais notáveis**” (BRASIL, 2007a, p.18, grifo nosso).

transformação e/ou a emergência de um padrão de acumulação chamado de social-desenvolvimentismo, baseado na produção de bens e serviços e na distribuição equitativa da renda (CASTELO, 2012, p. 626).

Constata-se, porém, que não há um rompimento com as políticas neoliberais, uma vez que não foi possível superar o projeto burguês, e as poucas políticas concessionárias tinham como objetivo garantir alguns benefícios para a classe trabalhadora, enquanto permanecessem garantidos os lucros e os benefícios da burguesia rentista. Castelo (2012) esclarece que:

Hoje, o novo desenvolvimentismo reduz as lutas de classes ao controle das políticas externa, econômica e social para operar uma transição lenta e gradual do neoliberalismo para uma quarta fase do desenvolvimentismo. A grande política é, portanto, esvaziada do seu poder transformador, dando lugar a uma política de gestão técnica dos recursos orçamentários, como se a distribuição da riqueza nacional e a apropriação da mais-valia não se tratasse de uma questão de organização e força das classes sociais, tal qual defendiam a economia política clássica e a crítica da economia política. (CASTELO, 2012, p. 630).

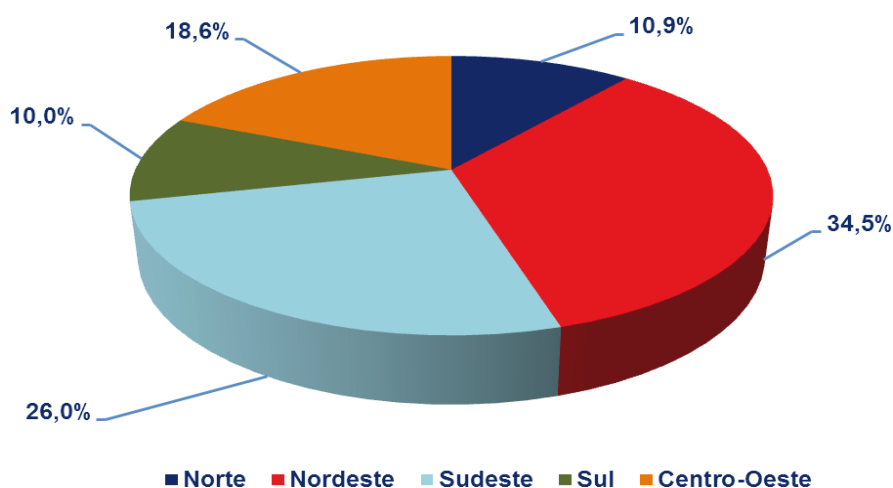
Idelogicamente o novo desenvolvimentismo apresenta três grandes correntes: a macroeconomia estruturalista do desenvolvimentismo que defende a primazia do mercado e seus mecanismos de produção da riqueza, com uma atuação reguladora do Estado nas falhas de mercado; a pós-keynesiana que sustenta o papel do Estado como redutor das incertezas do ambiente econômico para favorecer as tomadas de decisão de investimento do setor privado; e a social-desenvolvimentista, cujas propostas configuram-se no aumento progressivo do mercado interno via ampliação do consumo de massa. O Estado tem um peso maior nas propostas dessa corrente no que nas duas precedentes, e as políticas macroeconômicas devem ser subordinadas às de desenvolvimento (CASTELO, 2012, p. 629).

Neste sentido, o Estado agiria como indutor e dinamizador do desenvolvimento, e os Institutos com sua pesquisa e inovação se comportariam como agências desse desenvolvimento. Assim, a reestruturação é fruto das determinações macroeconômicas. Esta ideologia se relaciona com a reestruturação do ensino técnico e tecnológico na crença em que os Institutos com seu fazer pedagógico possibilitarão ganhos sociais e a superação de

contradições existentes, sem se considerar as macrodeterminações econômico-políticas e ou área geográfica¹⁷ delimitada para a atuação de determinado Campus.

Em outro movimento, temos a relação centro-periferia. O parágrafo 3º do art. 2º da Lei 11.892/08 define o eixo geográfico e territorialidade como elemento da autonomia dos IFs para a criação e extinção de cursos. O território passa ser fundamental na concepção da institucionalidade dos Institutos. O território torna-se categoria para pensar a educação profissional. Porém, quando se analisa a expansão a partir da distribuição espacial, nota-se que a região nordeste foi altamente beneficiada com a expansão das Fases II e III, como podemos visualizar no gráfico 3, com os percentuais de unidades dos Institutos distribuídos entre as regiões:

Gráfico 3 - Distribuição dos Campi dos Institutos Federais entre as regiões brasileiras



Fonte: Santos e Rodrigues (2015, p. 100).

Santos e Rodrigues (2015) analisam que o espaço geográfico nordestino concentrou 34,5% do total das unidades da RFEPCT, o equivalente a 194 escolas, por que:

O foco da expansão da RFEPCT na região Nordeste não foi mero acaso, já que a tese do Governo Lula, a partir de 2003, foi a de redução das desigualdades regionais, a partir da desconcentração das atividades econômicas e da população dos grandes centros dinâmicos do território nacional, conforme expressa o Plano Plurianual

¹⁷ O conceito de território tem sido ressignificado (ver Haesbaert (2002) e Fernandes (2008)) e se tornou categoria emergente nas políticas educacionais, percebe-se isso no Reuni (Universidade) da reestruturação da rede de EPT, na educação do Campo.

2004-2007. Na verdade, todo gasto na referida região deu-se em função do pensamento no qual defendia a tese de que o capital migraria das regiões mais ricas do país para o Nordeste, fazendo com que o governo envidasse todos os esforços, do ponto de vista orçamentário, para prover a região de infraestrutura necessária para dar suporte ao crescimento do capital neste espaço geográfico (SANTOS; RODRIGUES, 2015, p.102).

As Fases I e II tiveram maior imperativo social (pobreza extrema, indicadores educacionais, APLs) como fatores determinantes das novas unidades. Na Fase III o critério mais forte foi o geográfico, a interiorização dos campi. A meta de um instituto em cada microrregião é um sinal deste papel estratégico que a nova institucionalidade assume como ação estruturante do desenvolvimento planejado com imperativo mercadológico, sob a lógica do desenvolvimento econômico provocado pelo investimento em capital humano.

Neste viés, repousa outra ideologia que sustenta a base teórica do novo desenvolvimentismo, em sua vertente social-desenvolvimentista, que é o neoassistencialismo. Este movimento apresenta a reorganização da Rede com um eixo que aponta para o social. Verifica-se uma clara articulação para transformar estas unidades de ensino técnico em aporte da política social do governo Lula, por meio da ação integrada de vários ministérios como o da Pesca, o do Desenvolvimento Agrário e do Trabalho. Para Santos e Rodrigues (2015, p.104-5),

[...] a partir daí, as autoridades vinculadas aos órgãos oficiais do governo federal passaram a sustentar, nos seus discursos, o argumento de que estas instituições foram criadas para se constituírem no lócus da superação dos matizes da exclusão social, que por longo tempo acompanhou a história da Rede. Ora, de um lado, a rigor, o raciocínio - agora com o verniz da *inclusão social* -, é o comum pensamento burguês para a educação: a conformação do cidadão produtivo. Ou seja, para a concepção presente no documento oficial, o que cabe à educação escolar é incluir produtivamente o cidadão na economia de mercado, tomado como o único meio capaz de proporcionar a "melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas". A proposição, aliás, está perfeitamente adequada às políticas sociais focalizadas e ao seu léxico característico pregnante do atual regime de acumulação flexível.

Germano (1997), ao analisar as políticas sociais sob o prisma da articulação entre o que as classes dominantes estão dispostas a conceder às classes que vivem do trabalho e sem trabalho e o que estas classes podem reivindicar, constata que as políticas sociais brasileiras sempre foram assistencialistas.

No campo educacional, a política dos IFs traz para a cena a mesma questão: os pobres como prioridade da política educacional. Não é nada ruim pensar nesta perspectiva. O que

queremos destacar aqui é a evocação da missão institucional¹⁸ como aquela capaz de promover a justiça social, a equidade e a resolução da pobreza pelas ações educativas. É novamente a crença em que o fazer pedagógico de uma instituição pode se tornar dissipador de todas as contradições estabelecidas em torno de uma sociedade de classes. É a manutenção da instituição de acolhimento social para os desvalidos.

Esta é uma dimensão importante e faz parte de uma política agressiva de massificação do ensino superior e técnico para as regiões afastadas dos grandes centros metropolitanos. O pretexto de fazer tal expansão a partir da Rede de EPT nasce do consenso que estas unidades federais de ensino, distribuídas em todos os estados da federação, são os expoentes da “qualidade do ensino”, principalmente, no nível médio. Essa política social compensatória é articulada sob o simulacro da fetichização da qualidade das escolas técnicas, como se este modelo sozinho fosse capaz de responder as demandas por ensino médio articulado com profissionalização, ao mesmo tempo como modelo capaz de interiorizar o ensino superior em regiões remotas do país.

Não obstante, como política social, os IFs assumem o papel de articulador das ações educativas compensatórias do governo. Nesta dimensão, os IFs passam a atuar como unidades de formação de jovens e adultos. Além disso, responsabilizam-se pelos programas Programa Mulheres Mil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (BRASIL, 2011).

Porém a função social da escola na sociedade capitalista impõe limites estruturais para uma educação de qualidade social. Em segundo lugar, esta política de investimento massivo em educação profissional e tecnológica (salto de 2,2 bilhões em 2002 para 9,1 bilhão

¹⁸No documento os institutos federais de educação, ciências e tecnologia: um novo modelo de educação profissional: Concepções e diretrizes (MEC, 2010) está descrito “O foco dos Institutos Federais será a **justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz as demandas** crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (p.03). No documento Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Função Estratégica da Educação Profissional e Tecnológica), Luiz Caldas Pereira, então diretor de políticas na SETEC/MEC, afirma que “A autonomia dos campi dos Institutos Federais responde à necessidade de se forjar e fomentar o desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma demanda que seja socialmente plena, que considere as diversas representações sociais, desde as oriundas da chamada produção elaborada, os médios e pequenos empreendimentos e os movimentos sociais, traduzindo-se assim, em ações que resultem do efetivo diálogo com o local e o regional, em uma perspectiva que assegure a sintonia com o global (PEREIRA, s/d, p. 2, grifo nosso).

em 2013¹⁹) não permite o atendimento da totalidade, pois reduz o investimento em outras modalidades de ensino básico produzindo um federalismo esfacelado.

Além desse viés social, aparece outro movimento que será visível no final do primeiro governo de Dilma Rousseff - o movimento que vai do público para o privado. Existe, claramente, a estratégia de aumento da transferência do investimento público em educação para “socorrer” instituições educacionais por meio de programas como o PRONATEC. De certa forma, são os reclames da burguesia que vive da venda dos serviços educacionais, e a sustentação do *Sistema S*²⁰ que passam ser atendidos com volumosos recursos deste programa de qualificação em massa. Ressalta-se, porém, que o PROEP (de FHC) e a Escola de Fábrica (de Lula) são representativos deste movimento em períodos anteriores.

Este eixo faz parte da vertente neo-assistencialista²¹ ao se verificar o caráter social que também estava envolto no PRONATEC, principalmente, nos critérios de acesso aos cursos e nos tipos de cursos oferecidos. Vale ressaltar que os critérios para acesso aos cursos e às bolsas estava relacionado a ser beneficiário de programas sociais, estar desempregado ou nas faixas de renda de 1 a 3 salários mínimos *per capita*. Neste entendimento, os grandes volumes de cursos de Formação Inicial e Continuada –FIC, de bolsas trabalhador e bolsas formação caracterizam o caráter de política social do programa. Como podemos visualizar na tabela 1:

¹⁹SANTOS, Jailson Alves dos; RODRIGUES José. (Des) Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica. **Marx e o Marxismo** v.3, n.4, jan/jun 2015. Disponível em <http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/download/100/95>

²⁰ Termo usado para denominar o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

²¹ Neo-assistencialismo entende neste trabalho como aumento do gasto social com educação atrelado às políticas sociais.

Tabela 1 - Resultados do PRONATEC

Ações	Matrículas realizadas 2012	Matrículas realizadas 2013	Acumulado 2011-2014
Cursos Técnicos	495.391	724.539	
Bolsa Formação Estudante	99.149	151.313	
Acordo Sistema S	76.119	110.545	
Rede Federal de EPCT	79.560	90.360	
Cursos FIC	1.160.957	1.565.682	
Bolsa Formação Trabalhador	590.937	743.717	
			7.944.775

Fonte: Organizado pelo autor, dados de Cassiolato e García (2014).

Assim, os movimentos no interior da expansão estão pautados na ideologia do novo desenvolvimentismo que atrela a expansão ao desenvolvimento local. Para possibilitar este “possível desenvolvimento local”, são definidos os arranjos produtivos e a territorialidade das novas instituições. Porém, o governo inseriu na construção desta expansão critérios sociais como os indicadores educacionais, o atendimento às cidades polos dos territórios da cidadania e definiu o acesso a essa política como prioritária aos que eram atendidos por programas sociais.

Na próxima seção discutiremos como se costura o movimento da reestruturação da institucionalidade que culminou com a criação de um novo lócus de formação de professores para a educação básica, no seio de uma instituição híbrida.

2.1.2 O movimento da reestruturação da institucionalidade

As indicações que pautam a criação dos Institutos Federais sob as bases de uma nova institucionalidade é a centralidade de uma suposta sociedade do conhecimento, onde a base tecnológica e a inovação podem suprimir mazelas sociais oriundas de conflitos de classe latentes nos países latino-americanos. Barreto e Leher (2008) ao analisar o documento

*Educação permanente na economia global do conhecimento: desafios para os países em desenvolvimento*²² do Banco Mundial (BM) mostram que:

As indicações explícitas são: ‘**o conhecimento**’ [...], a expansão de ‘**oportunidades de aprendizagem**’ [...], ou simplesmente o ‘acesso à aprendizagem’ [...], como se não se referisse a um processo interno. A seção ‘Usando a tecnologia para transformar a aprendizagem’ propõe uma inversão significativa: ‘a aprendizagem precisa se tornar mais flexível e diferenciada para permitir mecanismos de distribuição (*delivery*) alternativos’ [...]. **O pressuposto básico é: uma vez que as práticas econômicas e sociais foram transformadas, é a vez da aprendizagem:** ‘a emergência da economia global do conhecimento premia a aprendizagem no mundo’; e ‘a emergência de novos fornecedores, oferecendo serviços diferentes de maneiras diferentes, representa uma oportunidade para os países em desenvolvimento’. (BARRETO; LEHER, 2008, p. 22, grifo nosso, destaque do autor).

A tecnologia é a aposta para construção da nova sociabilidade construída sob a base capitalista. Mourão (2010) ressalta que nesse tipo de sociedade a tecnologia passa a ter prioridade absoluta para construir o consenso daquilo que Frigotto (2010, p.59) chamou de rejuvenescimento da teoria do capital humano tendo como síntese a necessidade de qualificar a força de trabalho para uma sociedade que tem novas exigências educativas.

Por isso agências multilaterais, bancos e grupos de pesquisadores a serviço do mercado têm asseverado a necessidade de transformação dos sistemas educativos públicos. Em um número cada vez maior de recomendações e análises que têm como mentores o FMI, o BID, o BM, a UNESCO, a OCDE, a OIT, o UNICEF, a USAID, a CEPAL, o CINTERFOR e a OREALC que ditam o receituário para uma educação eficiente para o trabalho²³.

²²Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries. 2003. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf Recuperado em 11.03.2016.

²³ Somente para ilustrar, o **RELATÓRIO ECONÔMICO DA OCDE Brasil - Novembro de 2015** enfatiza 18 vezes o papel da educação e recomenda “Expandir ainda mais os programas de educação profissional e tecnológica para aliviar a escassez de profissionais técnicos” (p. 04). Disponível em <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf> Acesso em maio de 2016. Neste mesmo intuito afirmou o BM em 2003, Las principales alternativas de que se dispone para mejorar la educación terciaria comprendenla introducción de **currículos más flexibles y menos especializados**, el fomento de **programas y cursos de duración más corta**, la transformación del marco regulatório en un sistema menos rígido y la aplicación de métodos de financiación pública que animen a las instituciones a responder a las exigencias **de calidad y diversidad del mercado**. Otras alternativas importantes son **ampliar el acceso mediante la ayuda financiera a los estudiantes**, participación externa en el gobierno de las instituciones y la profesionalización de la administración de las universidades. **Se requiere inversión pública para construir la capacidad necesaria para las innovaciones académicas y administrativas**, con el fin de ampliar la oferta de programas y cursos, así como a crear nuevos programas que respondan a las áreas de aprendizaje que dicta una demanda en constante evolución. (WORLD BANK, 2003, p. 129, grifo nosso).

No centro deste movimento global, a mudança de institucionalidade da Rede surge como tarefa urgente. No centro do pensamento local encontra-se a vontade de criar mecanismos para que o governo de Lula consiga se desvencilhar da marca do de FHC (MECARDANTE, 2010). Desta forma, a aposta no novo desenvolvimentismo com um viés social transforma a Rede para que esta atenda de maneira mais eficaz a sua nova missão de promover o desenvolvimento e a justiça social.

Observam-se dois eixos na análise desta mudança de institucionalidade. No primeiro eixo que caminha para a horizontalidade, nota-se que há uma *mudança de institucionalidade para cima* (LIMA, 2010), uma vez que escolas integradas a universidades, escolas agrotécnicas ganham a mesma institucionalidade conferida aos CEFETs e equiparam-se às Universidades Federais. Neste caminho, o art. 15 da Lei n. 11.892/2008 também redefine que a criação de novas instituições de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes se fará apenas no modelo de Instituto Federal.

O outro eixo aponta estas instituições como promotoras do desenvolvimento local. A Lei em seu capítulo 6 define que é objetivo dos IFs: “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”.

Quando analisamos o texto legal e o comparamos com a Lei de Inovação (Lei n. 10.973/2004) as contradições já iniciam na obscuridade da legislação, na dificuldade de empresas financiarem projetos públicos, nas regras de contrato, na proteção de projetos de inovação e na garantia jurídica dos investimentos em pesquisa e inovação (SALES, 2013).

Neste eixo, também se visualiza a possibilidade de mistura dos dois eixos por meio dos mecanismos legais como a Lei de Inovação, a parceria público-privada, na tentativa de criar instituições onde desenvolvimento da educação profissional e tecnológica visasse à geração e à adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. É a privatização do público sem a publicização do privado.

Estas possibilidades criadas pela Lei n. 11.892/2008 tentam encontrar um caminho para atuação dos IFs como promotores do desenvolvimento econômico pela via da inovação e do desenvolvimento de tecnologias. Porém, Perucchi (2015), ao analisar a produção científica dos trinta e oito Institutos Federais no que se refere à produção bibliográfica, produção técnica, inovação, patentes e registros constatou que os IFs desenvolvem prioritariamente pesquisa básica. Além disso, “existem poucas parcerias entre os Institutos Federais e empresas na condução de pesquisas, os exemplos citados sugerem que prevalece o governo

como principal ator no processo de desenvolvimento científico e tecnológico” (PERUCCHI, 2015, p. 142).

A ideologia que move toda essa crença nos IFs é o neoinstitucionalismo. Hall e Taylor (2003) asseveram que o neoinstitucionalismo tem seus fundamentos na centralidade que as instituições ocupam, considerando as estratégias dos atores nos rumos, trajetórias e conteúdo das políticas. Nogueira (2016) destacou que:

As premissas neoinstitucionalistas da política de criação dos IFs contribuem para a percepção de um Estado neutro e conciliador em relação à principal contradição Capital X Trabalho. Mediante o exposto, a nova economia política para a educação profissional, cuja maior expressão é a criação e expansão dos Institutos Federais, confere centralidade à Educação Profissional e Tecnológica com o propósito de continuar contribuindo para a reprodução da força de trabalho nos moldes do desenvolvimento capitalista em sua especificidade contemporânea (NOGUEIRA, 2016, p. 79).

De certa forma, a reforma neoinstitucionalista pensada para os IFs atende as constantes pressões dos organismos internacionais para a reforma universitária. Ora, se no governo de Lula foi impossível realizar a reforma universitária como um todo²⁴, dada a resistência dos movimentos organizados, uma reforma na Rede de EPT mostrou-se mais viável e atendeu ao desejo do capital e também aos do governo tentando responder à crise com mais investimentos (TAVARES, 2014).

Lefosse (2010) indica que:

[...] ao primeiro olhar, parece que todos os problemas da educação serão resolvidos ou pelo menos minimizados a partir dessas medidas e da criação de instituições com as características dos Institutos Federais. Entretanto, é possível perceber que sob o discurso de justiça social e da democratização do ensino o que se vê na prática são políticas que pouco se diferenciam das de governos anteriores, por estarem a reboque das decisões econômicas nos moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos transnacionais, que reduzem o papel do Estado à agente avaliador e regulador, com base em uma lógica gerencial pautada nos conceitos de produtividade e excelência [...] (LEFOSSE, 2010, p. 5).

A institucionalidade não nasceu da noite para o dia. Toda política é formada pelo conjunto de condições históricas, fruto das mediações que se estabelecem antes, durante e depois de sua execução. Neste sentido, é preciso retroagir ao início do governo Lula (2003) para mostrar as mediações que tornou possível a nova institucionalidade.

²⁴ A reforma foi realizada em pedaços, veja-se o Reuni.

Mas, a nova institucionalidade nasce no interior de diversas contradições e negociações. Em primeiro lugar encontramos pistas do que viria a ser a nova institucionalidade no documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (2004). Este documento é uma síntese das proposições no Documento-Base e Relatório Final do *Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas* (2003), promovido pela SETEC/MEC. No referido documento destaca-se:

Compete à atual gestão estabelecer suas diretrizes e estratégias de ação, com base nos pressupostos definidos pelo Programa de Governo, explorando os espaços permitidos pela legislação em vigor. Consequentemente, novos rumos devem ser traçados com relação à educação profissional e tecnológica que exigirão oportunamente opção de conceitos básicos, correção de rumos e o reordenamento de práticas (BRASIL, 2004, p.12).

Evidencia-se, no trecho citado, que os rumos da educação precisavam ser reformados pelo menos na visão do governo. Os princípios estabelecidos nos documentos corporificam a nova institucionalidade à medida que estabelecem como princípios: comprometer-se com a redução das desigualdades sociais; assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental; comprometer-se com uma escola pública de qualidade e estabelecer a educação profissional como política pública (BRASIL, 2004).

Mas, nas estratégias a serem adotadas na educação profissional, elencadas no documento referido, ficam mais claros os caminhos que viriam a ser tomados para a construção da institucionalidade. Das estratégias enumeradas no documento, foram absorvidas integralmente na Lei n. 11.892/2008 os princípios a seguir:

Na reorganização da rede de educação profissional e tecnológica, manter firmemente alguns princípios básicos: a) **Vinculação estreita com a tecnologia**, destinada à **construção da cidadania, da democracia** e da vida ativa de criação e produção solidárias. b) Desenvolvimento de uma cultura que unifique as funções do pensar e do fazer. c) Integração da geração, **transmissão e utilização do conhecimento para solução da problemática econômico-social da região**. d) **Articulação verticalizada entre os vários níveis de ensino** em áreas tecnológicas, promovendo oportunidades para uma educação continuada e **otimizando o uso comum da infraestrutura** existente. e) Organização descentralizada mediante a possibilidade de **implantação de multicampi, inserindo-se na realidade regional** e oferecendo seus serviços resultantes **de ensino e pesquisa aplicada**. (BRASIL, 2004, p. 46, grifo nosso)

O PDE (BRASIL, 2007a) estabelece que estes mesmos princípios devem conduzir a “invenção” da nova institucionalidade. Como podemos verificar a materialidade da nova

instituição permanece a mesma já estabelecida nos documentos anteriores, fruto das mediações dos mais de mil participantes do *Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas* (2003), que originou o documento citado anteriormente. Porém aparecem duas novidades no PDE que caracterizarão profundamente a identidade da nova instituição. A formação de professores para as áreas de ciências e a educação profissional de jovens e adultos por meio do PROJOVEM e do PROEJA:

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para **uma atuação integrada e referenciada regionalmente**, evidencia com grande nitidez os **desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade**. A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, **em todos os seus níveis e modalidades**, sobretudo de nível médio; orientar a **oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo**, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em **centro de excelência na oferta do ensino de ciências**, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no **apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas**; oferecer **programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática**, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2007a, p.32-33, grifo nosso)

No mesmo ano, o Decreto n. 6.095/2007 estabeleceu 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, considerando que:

Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação (BRASIL, 2007b).

Verifica-se que o decreto já estabelecia a nova institucionalidade e os caminhos que ela devia seguir, independente da vontade das instituições. Por este decreto, as escolas técnicas passam a ser consultadas sobre se querem ou não aderir à proposta da nova institucionalidade. Porém, em uma breve análise no referido decreto, já é possível notar

pontos em que as concepções e os princípios se repetem. Além disso, o que foi estabelecido no decreto passa ser o conteúdo das chamadas públicas MEC/SETEC n. 01/2007 e n. 2/2007, como se verifica no artigo 4º do referido decreto:

Art. 4º Após a celebração do acordo, as instituições deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, observando, no que couber, o disposto no art. 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

[...]

§1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

[...]

§2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;

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;

III - **ofertar**, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - **PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio**;

IV - **realizar pesquisas aplicadas**, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos**;

VI - **estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda**, especialmente a partir de **processos de autogestão**, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;

VII - **ministrar em nível de educação superior**:

a) **cursos de graduação**, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) **cursos de pós-graduação lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;

c) **programas de pós-graduação stricto sensu**, 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. (BRASIL, 2007b, grifo nosso)

Se a materialização da proposta já estava construída desde 2004 e o modelo da institucional estava definido, o que levou os dirigentes a aceitarem a construção da nova institucionalidade? Otranto (2012) destaca que a aceitação tácita dá-se pela perspectiva que muitos diretores tiveram de se tornar reitores. Para ela:

Um fator que mexeu com a vaidade dos antigos diretores dos Cefets foi o fato de que, na nova instituição, os diretores passariam a ser chamados de Reitores, acrescidos das benesses das funções gratificadas e cargos comissionados garantidos pela nova estrutura administrativa, que foram significativamente ampliados para atender ao maior número possível de dirigentes. O título de Reitor pesou positivamente na aceitação da proposta governamental. (OTRANTO, 2012, p. 207).

Este é o argumento de Brotto (2013) que, após entrevistar dois reitores e dezessete diretores gerais, mostrou que, além do já apontado por Otranto (2012), havia o desejo de transformação da institucionalidade para cima, principalmente das agrotécnicas, em condição *sui generis* ao que já havia ocorrido com os CEFETs. Destaca Brotto (2013) que:

Este cenário está descrito nas entrevistas com os diretores-gerais e com os reitores, pois havia, segundo eles, certo consenso em torno desta mudança. Mas, entretanto, com a lei de criação do Ifes, um novo cenário se desenhou e levou a comunidade a tomar uma atitude em aderir a esta nova institucionalidade, apesar das divergências e das diversas reuniões e negociações para se decidir pela adesão. No caso das Agrotécnicas, elas buscavam se tornarem Cefet para se expandirem. Com isso, cada uma delas deixaria de ter a condição de autarquia e passaria a pertencer ao Instituto como os demais campi. Deixar de ser autarquia também iria acontecer com o Cefetes, entretanto, ele já estava na condição de Cefet e era formado e estava ramificado através das UNEDs, o que não ocorria com as Agrotécnicas (BROTTO, 2013, p. 37).

Porém, no campo das mediações, a voz que falou mais forte foi a do governo. Primeiro, porque impôs que as escolas que não aderissem ficassem fora do processo e também não chegariam a se tornar CEFET²⁵. E, por outro lado, a expansão feita *a toque de caixa* abria novas escolas em período muito curto. Em alguns estados havia até promessa de mais de um Instituto Federal, como ocorreu em Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Pernambuco. Brotto (2013) ainda destaca uma participação passiva dos dirigentes nas decisões sobre o modelo da institucionalidade.

Segundo os entrevistados, houve várias reuniões em todas as escolas para discutir sobre o assunto. **Em entrevista com o R-A, afirmou que a participação dos**

²⁵Segundo Otranto “Em atas e vídeos de reuniões entregues pelos alunos do mestrado em anexo aos textos escritos, pude comprovar as ameaças dos representantes da Setec. Eles diziam que as Escolas que optassem por não aderir ao novo modelo, não se transformariam em Cefets e se manteriam como instituições de ensino médio, enquanto as demais seriam de educação superior. Informavam que o Instituto Federal passaria a ser o modelo de criação de novas instituições e, por esse motivo, teriam prioridade nos recursos, de obras e de atendimento às necessidades de reposição do corpo docente e de técnicos-administrativos” (OTRANTO, 2012, p. 210).

servidores na decisão de ser um Instituto foi tímida, pois as reuniões tinham um caráter muito mais informativo do que opinativo". (...) quando perguntados sobre como foi a participação deles no processo de expansão e criação do Ifes, **a maioria indicou que a participação foi passiva pois não houve oportunidade de opinar durante o processo**, tanto o da expansão quanto o da criação do Ifes. Os Diretores-Gerais em suas entrevistas também se manifestaram nesse sentido de que realmente não houve esta participação tão ativa, exceto no caso das Agrotécnicas. Mas, diz o DG-2, **"no caso do Cefetes não estava ocorrendo um deslocamento e sim um processo de agregar, diferente das escolas Agrotécnicas. Logo, não havia muito que ser debatido**, e ainda destacou que ocorreram as reuniões, mas estas não tinham caráter de decisão". O DG-3 afirma que "não houve participação na escolha da expansão porque ela veio muito rápida e não havia nem tempo para preparar as pessoas e para realizar o processo de discussão", e concluiu dizendo que "nem a Rede acreditava" (BROTO, 2013, p.139, grifo nosso).

O consenso passa a ser construído com naturalidade, ou sem, pois não havia entre os sindicatos vozes fortes que se opusessem ao processo, e pela quase consciência de que não estava ocorrendo uma transformação e sim processo de agregação. Neste sentido, é na Lei. n. 11.892/2008 que se encontra o principal aparato jurídico e consultivo da nova institucionalidade em que o modelo IFs se materializa definitivamente. Porém alguns destaques e algumas contradições e mediações podem ser enumeradas para essa nova institucionalidade:

a) A nova legislação, do ponto de vista pedagógico e curricular, além de reaproximar a Educação Profissional do Ensino Médio, rearticulou-se de um modo inédito com Educação de Jovens e Adultos. Este fato coloca-se como contra tendência à elitização já que em razão da política nacional de cotas e da implementação do PROEJA minora os efeitos da tradicional e atual seletividade (LIMA; ZANDONADE, 2014).

b) Tanto no formato CEFET como IF é possível perceber princípios da política que procura aproximar a perspectiva neodesenvolvimentista à neoliberal, tais como: a flexibilidade curricular, a capacidade de diversificação geográfica e pedagógica, o entrelaçamento educação e desenvolvimento e o papel social da instituição.

c) O formato IFs reforça o processo de constituição de uma nova identidade de instituição de ensino público (acesso universal – Direito Social) há muito perdida (LIMA; ZANDONADE, 2014).

d) Muitos Institutos e, principalmente seus Campi, operam em condições de desvantagens relativa em relação a outros, que vão desde a estrutura de ensino insuficiente para atender as metas estabelecidas - passando pela ausência de uma cultura institucional voltada ao ensino superior (TAVARES, 2014).

e) Ao se constituir de maneira flexível, podendo apresentar várias identidades dentro de um mesmo estado, os IFs se constituem como uma experiência nova e inovadora, embora seja constituída sob as mesmas bases do Capitalismo.

f) Ao constituir uma institucionalidade que reserva 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio e 50% para cursos de nível superior (tecnológicos, bacharelados e licenciaturas) e PROEJA, o IF se materializa como um novo modelo de instituição de nível superior não universitário.

g) Há um rompimento com a separação entre instituições que ofereciam curso no modelo industrial e no modelo agrícola, pois a nova institucionalidade construiu uma equiparação legal entre estes entes.

Sobre a característica da materialização do IF como um novo modelo de instituição de nível superior não universitária, que mencionamos acima, reside o primeiro pilar que sustenta a nossa hipótese: que os Institutos Federais são instituições híbridas (ARAUJO; MOURÃO, 2014; 2015; 2016) que preveem a verticalização da oferta e forçam a atuação docente de maneira verticalizada, o que produz cursos de licenciatura precarizados. É o que discutiremos na próxima seção, procurando desvelar possíveis ligações entre este modelo e os *Community Colleges* americanos.

2.2 A HIBRIDIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A atual reestruturação da escola técnica seja de base tecnológico-industrial ou agrícola para uma instituição pluricurricular onde pode ser conciliado tanto o eixo agrícola como o tecnológico-industrial e, ainda, a formação de professores para educação básica é uma reformulação da arquitetura de instituição pública federal de educação básica e de ensino superior que começou a se engendrar com maior visibilidade em 2004.

Em 2014, quando desenvolvemos a hipótese de que os IFs se consolidaram pelo processo de hibridização (ARAUJO; MOURÃO, 2014), o nosso entendimento era que poderia haver ligações entre este modelo com outros desenhos institucionais no mundo. Após algumas pesquisas, chegamos à obra de Birnbaum (1983) que descrevia como cada uma das instituições americanas de ensino técnico e superior vão se constituindo a partir do pressuposto da diversidade institucional e da regionalidade.

A complementação desse entendimento da flexibilização e diversificação do sistema educacional de nível técnico e superior na Europa e na América Latina foi realizada por meio

da obra de Huisman (1995), Dill e Teixeira (2000), Prates (2007), Prates e Faleiros (2014). Os governos e outros atores (organismos internacionais e intelectuais do ensino superior) pensam a diversidade e diferenciação como questão importante, sob o argumento de que a sociedade atual apresenta uma ampla gama de necessidades educacionais que não podem ser cumpridas por um único tipo de instituição. Neste sentido, sistemas de ensino diferenciados e mais baratos poderão ser capazes de lidar melhor com essas necessidades multifacetadas.

No entanto, isso faz parte da estratégia neoliberal que procura criar um mercado da formação, principalmente pelo alargamento da ação de grandes grupos corporativos que atuam no meio educacional tanto na internacionalização das instituições de ensino superior quanto na criação de mercado local de formação onde o capital possa lograr lucro como oferecimento de serviços educacionais (ARAÚJO, *et.al.*, 2015).

Neste mesmo caminho, ao analisar novas arquiteturas acadêmicas ligadas à expansão do ensino superior no Brasil, Franco e Morosini (2012) identificaram nove categorias: Expansão pela via numérica, pela via alternativa nacional, pela via alternativa internacional, via conhecimento (científico e formativo), via aproximação universidade/sociedade (socioemancipatória), expansão via aproximação universidade/sociedade (empreendedorismo) e expansão via avaliação (informação/qualidade).

Segundo Franco e Morosini (2012), a categoria expansão numérica - no âmbito brasileiro e internacional – abrangem as novas modalidades de organização e de oferecimento de educação superior, abrindo, portanto, maiores possibilidades de acesso. Já por expansão pela via alternativa seja ela nacional ou internacional entendem-se as diversas formas de organização universitária no período pós LDB (1996-2008). Onde se observa o surgimento de diversas categorias de IES como: Faculdades Tecnológicas, Institutos Superiores de Educação, Centros Universitários, Faculdades Isoladas e Integradas, as Universidades de Ensino a Distância e Semipresencial, a Universidade Aberta. Assim ocorrendo a abertura do mercado para grandes redes internacionais se instalem no país de forma independente ou em parceria com universidades e faculdades nacionais.

A categoria expansão pela via da produção do conhecimento se traduz como as políticas e programas que fomentam a expansão da pós-graduação, de bolsas de graduação, de pós-graduação no exterior e de auxílio à pesquisa. Programas como Ciências sem Fronteiras e o Observatório Capes têm como finalidade expandir as vagas de graduação e pós-graduação.

Franco e Morosini (2012) compreendem que a expansão via aproximação Universidade-Sociedade (socioemancipatória) envolve a legislação que facilita o acesso de vagas de ensino superior para grupos étnicos e estudantes de escolas públicas como nas políticas de cotas.

A expansão via aproximação Universidade-Sociedade (orientada para o empreendedorismo) compreende os marcos que procuram transformar as IES em “agências” de desenvolvimento e solução de problemas locais e na inserção das políticas de empreendedorismo, calcadas na Teoria do Capital Humano. Destacam-se os dispositivos legais que orientam o acadêmico diretamente para o mercado de trabalho. Por exemplo, as políticas para ampliação de vagas em cursos superiores tecnológicos e a Lei de Inovação.

A expansão pela via da avaliação/qualidade compõe-se das leis que criam os sistemas de avaliação das IES, atrelando a autorização de instituições, oferecimento de vagas e o credenciamento de cursos e programas à avaliação e/ou preenchimento dos critérios técnicos dos órgãos reguladores.

É possível verificar, por meio da categorização realizada por Franco e Morosini (2012), fios condutores da criação da institucionalidade dos institutos federais. Estes estão ligados à compreensão da expansão do ensino superior pela via aproximação universidade/sociedade (orientada para o empreendedorismo). Mas, também, contemplam outras dimensões como aproximação universidade/sociedade (socioemancipatória), expansão numérica como síntese de uma institucionalidade que nasce sob os pressupostos da diversificação institucional.

Segundo o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no início de 2007 foram realizadas visitas técnicas e estudos comparativos que resultaram no documento Estudo comparativo *Community Colleges Americanos e a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira*²⁶, cujos autores são dois americanos e dois brasileiros²⁷, especialistas em educação profissional e tecnológica e em faculdades comunitárias.

²⁶Para ter acesso a este estudo comparativo, foi solicitado, pelo autor desta pesquisa, este documento ao MEC em 16 de agosto de 2016 (Protocolo 2064473) e a SETEC/MEC em 23 de agosto 2016 (Protocolo 2016.0010.484977). Mas não tivemos acesso ao documento. Em 2017 (Protocolos: 23480020353201722 em 31/08/2017 e 23480023601201797 em 15/10/2017), fizemos outra tentativa junto à CGU, pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (www.esic.cgu.gov.br) e rebemos o documento que demonstra que os articuladores da transformação dos IFs realizaram um estudo dos *Community Colleges* e que este serviu de modelo para o tipo de instituição que temos.

Mas que sentido assume essa diferenciação entre os modelos institucionais e como estes se ligam à transformação das escolas de ensino técnico e tecnológico no Brasil? É possível verificar que este modelo de instituto federal guarda similaridades com os *Community Colleges* americanos. Isso já foi levantado por Leher (2012) e Souza (2014b). Para Leher (2012), trata-se de uma articulação maior que reclama a reforma de todo o sistema universitário:

O precioso patrimônio asperamente construído em um intervalo de tempo incrivelmente exíguo, o Brasil foi o último país da América Latina a ter instituições propriamente universitárias, passa ser considerado um estorvo a ser reformulado inteiramente para atender às necessidades de um mercado capitalista dependente que já não estaria demandando formação acadêmico-profissional sólida e longa. Sobressaem as fórmulas bancomundialistas, os esquemas da área de negócios de educação superior estabelecidos pelo processo de Bolonha e da OCDE/ Unesco, almejando a criação de um espaço europeu de negócios educacionais com “competitividade internacional”, o AGCS/OMC e, sobretudo, o modelo aligeirado para os mais pobres nos EUA, os *Community Colleges*. Em termos práticos, o projeto UNIVERSIDADE NOVA diagnostica que o problema central das instituições universitárias brasileiras é o “velho recorte disciplinar” que a tornou uma instituição esclerosada, moribunda, inserida em um sistema classificado de “ultrapassado”, “condenado” e “arruinado” incapaz de dialogar com as necessidades do tempo presente. A partir dessa consideração, os seus autores concluem que a alternativa mais sensata é adotar o modelo bancomundialista, pincelando aspectos do acordo de Bolonha e carregando nas tintas do modelo dos *Community Colleges* (LEHER, 2012, p. 4).

Souza (2014b) acredita que esta comparação pode ser feita em termos de pesquisa e finalidades dos *colleges* e dos institutos. Nosso pressuposto, afastando as características dos próprios *colleges* e sua dimensão privada de ensino e a organização pedagógica, é que, na dimensão territorialidade e tipo de oferta de ensino em níveis diferentes, os IFs são “simulacros” daquilo que se constituiu *Community Colleges*.

Porém este processo constituiu instituições híbridas²⁸ em sua gênese, pois determinou que, no mesmo estado da federação onde existia mais de uma forma destas unidades de

²⁷ Os relatores foram: Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira, Sidnei Quezada Meireles Leite, Donald Holsinger e Mary Gershwin.

²⁸ No Dicionário Eletrônico Houaiss **hibridizar** no sentido de promover a hibridização. Em ciências humanas, na corrente de análise do Ciclo de Políticas, hibridização é o processo de combinar as lógicas globais, distantes e locais. Essa referência trata de uma convergência de políticas detalhadas no nível da estrutura, pedagogia e currículo, que produzem e que ao mesmo tempo promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (BALL, 2001). GARCIA (2010) na mesma linha argumenta que os imaginários e os regimes do eu promovidos pelos discursos educacionais oficiais, no Brasil, têm um caráter híbrido, aliando preocupações economicistas e “cosmopolitas” a demandas locais, marcadas pela necessidade de justiça e igualdade social.

educação profissional, estas se integrassem sob a mesma institucionalidade. A hibridização institucional é desta forma uma categoria da expansão e da diversificação e uma subcategoria da precarização. Isso implica considerar que os IFs se constituíram em instituições com as mesmas prerrogativas das universidades, das escolas técnicas, das universidades tecnológicas (sem necessariamente ser uma) e ainda assumiram a formação de jovens e adultos e a formação de professores para a educação básica.

Em síntese, caracteriza-se a hibridização institucional como um processo que funde ensino básico, profissional e superior no mesmo espaço de ensino, pesquisa e extensão, tendo a verticalização como instrumento que precariza o trabalho do professor. Outrossim, o processo hibridização institucional pelo viés verticalização do ensino e da oferta apresenta aspectos contraditórios. Nessa dimensão observam-se dois processos: a verticalização do ensino com elementos positivos, pois garante ao indivíduo uma formação que começa no ensino médio e pode se estender até a pós-graduação na mesma instituição; por outro lado, verticalização do ensino leva à extração de mais trabalho docente nos institutos federais, aprofundando a necessidade de repensar a dimensão socialmente referenciada da qualidade deste tipo de trabalho, ensino e formação.

Portanto, ao analisar este processo e procurar pistas sobre esta processualidade, verificamos que elas são fruto, de um lado, da orientação dos organismos internacionais que impõem aos países periféricos uma diversificação do seu sistema de ensino; de outro, percebe-se certa recontextualização do projeto de reestruturação da Rede.

Em nosso entendimento, este processo transforma as funções docentes e institucionais tornando-as mais precarizadas. Este processo é fruto das condições históricas que indicavam a necessidade de transformação da Rede, uma vez que aquele modelo com mais de uma identidade institucional (CEFET, EAF, ETF e Colégios de Aplicação) já não tinham a funcionalidade esperada pelos circuitos do Capital. Porém, o processo de transformação destas unidades educativas que culminou nos Institutos Federais de Educação tornou os processos de trabalho nos Institutos mais precarizados pelo uso de mecanismos gerenciais e organizacionais, como discutiremos no próximo capítulo.

3 O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo empreendemos a discussão dos elementos da precarização sob o prisma do mundo do trabalho. O objetivo é discutir a base teórica da análise do processo precarização do trabalho e da formação nos Institutos Federais.

Em primeiro lugar, a marca da nova organização produtiva é o trabalho polivalente, multifuncional, qualificado, a exigência da poli-competência combinada com uma estrutura mais horizontalizada e integrada na empresa, com a finalidade de reduzir o tempo de trabalho sem reduzir o trabalho realizado.

A diversificação e a polivalência do trabalho provocam diversas mutações no processo produtivo e gera desregulamentação dos direitos do trabalhador, o “aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil” (ANTUNES, 2002, p. 30).

Estas mudanças no mundo do trabalho têm impacto direto sobre a escola, pois, como trabalhadores, os professores²⁹ têm sob si as mesmas mutações do trabalho. Sendo assim, o trabalho docente, para dar conta destes aspectos, precisa torna-se cada vez mais diversificado e fragmentado.

Marx compreendia o trabalho como:

[...] o processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza com uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-se forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2014, p. 211).

O trabalho é a categoria ontológica do homem. É o trabalho que possibilita a hominização e a humanização ao mesmo tempo em que gera sofrimento e alienação. Pois, ao modificar a natureza, o ser se vê modificado ou estranhado pelo que criou. O homem “não

²⁹ Para nós, trabalhador é aquele que vive do salário como ‘classe-que-vive-do-trabalho’. Neste sentido, veja: ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2010.

transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira” (MARX, 2014, p. 212).

Druck (2011) elaborou uma tipologia da precarização do trabalho a partir da classificação das problemáticas advindas das mutações do mundo do trabalho. Para a autora, a precarização social do trabalho dá-se: pela vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais; pela intensificação do trabalho e terceirização; pela insegurança e saúde no trabalho; na perda das identidades individual e coletiva; pela fragilização da organização dos trabalhadores e pelo descarte do Direito do Trabalho.

A precarização é uma categoria polissêmica. Neste trabalho o conceito de precarização da formação está associada à hibridização institucional, à fragmentação da carreira do professor de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), à verticalização como uma prática administrativo-gerencial que leva à intensificação do trabalho docente que tem como síntese a precarização da formação de professores.

A intensificação do trabalho, como dimensão desta precarização, configura-se como a diminuição dos tempos mortos³⁰ de tal forma que o trabalho se torne cada vez mais denso diminuindo sua porosidade, seja entre os tempos intervalares seja entre carga de trabalho que o docente precisa enfrentar para satisfazer suas necessidades básicas.

Por isso, partimos da totalidade mais avançada - a precarização da formação, envolta em outros fenômenos com tentáculos que perpassam todo o processo formativo, a formação do formador, dos alunos e, também, a organização do trabalho no Instituto Federal do Acre. Nossa intenção é mostrar como esta categoria, a precarização da formação, está presente na realidade do fazer pedagógico dos Institutos Federais. Neste intuito, a próxima seção discutirá o conceito de precarização do trabalho docente.

³⁰ É o tempo livre que permite ao homem a criação (MARX, 2014). Sem tempo para reflexão sobre o seu trabalho ou sobre as formas de aprimorá-lo, o trabalho torna-se estranhado e alienado, pois o trabalhador já não domina todos os meios necessários a sua produção. Assim, já não reconhece o trabalho realizado nem o produto da realização do seu trabalho (MARX, 2014).

3.1 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As formas de precarização do trabalho docente têm-se mostrado atualizadas. Elas estão envoltas em questões salariais, em condições materiais de trabalho, na intensificação, na diminuição da jornada com adensamento das atividades do trabalhador e no aumento do *quantum* do trabalho pelo aumento da grandeza extensiva e subjetiva da jornada.

Esse fenômeno no campo educacional está ligado à imposição das reformas educativas – fruto da agenda global por educação e da política neoliberal e da colonização do mundo da escola pelo mundo do capital - com efeitos sobre o que se espera da escola, suas formas de trabalho, a contratação e regime de trabalho dos docentes, a avaliação da performance dos alunos/ dos professores e sobre o ensino. Para Cerón e Corte Cruz (2012):

La precarización del trabajo se inserta en la dinámica de la reciente reestructuración capitalista del mundo contemporáneo. Este fenómeno es resultado del avance del modelo de acumulación de capital que se ha traducido en una permanente lucha por la competitividad y la eficiencia entre las economías más desarrolladas del mundo.(...)Este fenómeno se ha traducido en la flexibilidad laboral; la cual por su parte, se refleja en las nuevas formas de contratación de la fuerza laboral con menores prestaciones para los trabajadores, la pérdida de derechos en las legislaciones laborales de los países latinoamericanos, la imposición de políticas de competitividad y eficiencia para mantener salarios deprimidos, la caída sistemática de las tasas de sindicalización de los trabajadores y la desaparición de muchos sindicatos, entre otros. En el caso de los maestros de educación básica, éstos han sido los mediadores entre las políticas educativas puestas en marcha por el Estado y su ejecución en las aulas. Por ello, su papel ha sido central en las transformaciones educativas (p. 28-29).

Por isso, um dos principais efeitos da flexibilidade imposta pelos processos de reforma educativa é a precarização, provocada, em parte, pelas mudanças nas relações de trabalho que são criadas no interior das escolas e nas formas de contratação dos sistemas de ensino. Regimes de trabalho temporário, carga horária que precisa ser complementada em mais de um turno, condições de trabalho insalubres, pressão das avaliações internas e externas, escolas sem material e salas superlotadas têm caracterizado a precarização social do trabalho docente.

Por outro lado, as reformas educativas têm perturbado a vida profissional dos professores, principalmente, em três áreas: em primeiro lugar, as alterações curriculares que resultaram em propostas decorrentes de conceitos de mercado impostos à educação; em segundo lugar, na modificação das relações entre as escolas, alunos, pais e sociedade em geral; e, por fim, na degradação da profissão de professor que, a cada dia, tem-se mostrado mais precária e fragmentada (CERÓN; CORTE CRUZ, 2012, p. 27).

Bonal (2009) aponta que essas mudanças fazem parte de uma agenda educativa global para o desenvolvimento e estão centradas nas seguintes teses: a) as habilidades que o mercado de trabalho requer são gerais e centradas na autonomia dos sujeitos; b) em uma economia global, a competitividade é determinada pela qualidade da força de trabalho; c) existe um aumento da previsibilidade salarial em função da qualificação profissional; d) quanto maior for a mobilidade do capital financeiro e industrial há, repercussões na negociação salarial. Tais teses apresentadas por Bonal (2009) têm produzido resultados desastrosos e evidenciado pouquíssimos resultados aos mais desfavorecidos, concretizando-se em políticas e projetos que escamoteiam direitos e direcionam os caminhos da educação para uma formação acrítica e justificadora do *status quo*.

Essa agenda global para educação não se limita apenas ao conteúdo do que se ensina, mas também verifica como se dá esta aprendizagem - o que tem intensificado e precarizado o trabalho docente. Para Pinto e Dalben (2011), por exemplo, o impacto dos processos de avaliação e como estes têm efeitos negativos sobre o trabalho docente. No ensino superior, estes processos têm se traduzido em mais trabalho pelo produtivismo.

A precarização do trabalho é o conjunto de profundas transformações societárias no mundo do trabalho provocados pelos ajustes neoliberais e a financeirização do Capital, que tem na flexibilização das condições de trabalho, de salário, emprego, das relações trabalhistas, no desmantelamento da representação classista sua condição de existência.

Assim, o conceito de trabalho precário e sua materialização estão ligados aos processos de desmantelamento de todos os tipos de trabalho no contexto da globalização e do neoliberalismo. Referem-se às pressões e ajustes nas últimas décadas que têm estado presentes nas instituições de educação pública. O projeto neoliberal tem afetado de forma estrutural todas as áreas públicas e sociais tais como: saúde, direitos do trabalhador, educação, sistema de pensões, a deterioração das condições de vida dos mais desfavorecidos impondo pressões para o mundo do trabalho (FONTANA, 2008).

A precarização do trabalho é, dessa forma, o resultado destas profundas transformações societárias no mundo do trabalho e dos ajustes neoliberais. Por isso, a análise deste fenômeno não pode prescindir da intensa reflexão sobre a crise do sistema capitalista e das formas de organização da produção e da classe trabalhadora e/ou sobre a desestabilização desta organização da classe trabalhadora nos diversos espaços sócio-ocupacionais e políticos, pois “esta crise tem sido tanto uma condição básica para a elevação das taxas de lucro quanto

para a redução dos direitos e a reformulação das condições gerais do contrato de trabalho” (PEREIRA, SILVA; MACIEL, 2011, p. 2).

Portanto, a precarização não pode ser entendida apenas como o trabalho executado em condições inadequadas que gerem sofrimento para o trabalhador. Para além deste aspecto, que também é visível em muitas situações de trabalho do professor, a precarização se consolida como processos dinâmicos e complexos de exploração da força de trabalho, programas arrojados de intensificação do trabalho docente que geram sofrimento psíquico provocado pelas cobranças e imposições dos sistemas de ensino, das avaliações de larga escala e, por fim, pelo alargamento das competências que são exigidas do professor para executar o seu trabalho.

Neste sentido, a próxima seção discute como essa precarização atinge a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica no Brasil (Rede), induzida pelas transformações no mundo produtivo e pela agenda de reformas que atualizaram e intensificaram as relações de trabalho nos Institutos Federais sob o fetiche da construção de uma nova institucionalidade.

3.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

As formas de precarização estão ligadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho, uma vez que o próprio processo se disfarça em diversas formas como na intensificação/flexibilização, na diminuição da jornada com adensamento das atividades do trabalhador, nas condições materiais de trabalho e na avaliação do trabalho e do trabalhador em serviço.

Este processo leva à fragmentação do trabalho docente. O trabalho docente, em todas as suas dimensões, nos Institutos Federais está envolto em mecanismos de intensificação, diversificação, polivalência, versatilidade, flexibilidade exigindo deste trabalhador policompetências para executar o seu trabalho. Amiúde “a introdução de práticas polivalentes que representam o acúmulo de tarefas, seja sob o ponto de vista quantitativo, seja sob o ponto de vista qualitativo, e de práticas versáteis e flexíveis implicam maior adensamento do trabalho real” (DAL ROSSO, 2008, p. 155).

Em outras palavras, o professor deve realizar cinco ou seis planejamentos para cada dia letivo (dividido em duas ou três jornadas) para atender a todos os alunos de suas salas de aula³¹. Esse processo de pesquisa, criação e planejamento da aula diminui o tempo de descanso do professor levando-o à exaustão de sua capacidade criadora, ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho (a escola) invade também o mundo do lar (da vida pessoal).

É o processo constante de precarização das formas de trabalho revestido de novas formas de exploração. Marx, analisando este processo, apontava que “o objetivo da produção capitalista é apenas reduzir o tempo de trabalho requerido para produzir determinada quantidade de mercadoria” (MARX, 2014, p. 371), por isso sua jornada pode ser simultaneamente prolongada. Destarte, como explica o próprio autor,

[...] o desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista (MARX, 2014, p. 372).

Neste sentido, nas subseções seguintes, discutiremos os elementos que evidenciam o processo de precarização do trabalho docente nos IF, por meio da intensificação e outros processos organizacionais do trabalho. Tais processos, também, são responsáveis pela precarização da formação de docentes neste espaço. Embora, existam outros como discutiremos no capítulo de discussão dos dados.

3.2.1 A verticalização do trabalho docente nos IFs

As funções do professor de EBTT está definida, na lei de criação dos IFs (Lei n. 11.892/08), no artigo 6º, estabelecendo que:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na 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 à educação profissional e educação

³¹Este cálculo leva em conta um professor que tenha 5 disciplinas, que era a média de disciplinas dos professores de Matemática do IFAC - Campus Cruzeiro do Sul no período de 2010-2015.

superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008a).

A verticalização, embora esteja citada apenas uma vez na lei que cria os Institutos Federais, passa ser entendida como inovação pedagógica capaz de gerar novos processos de ensino aprendizagem. Pois, segundo o discurso oficial, “a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (PACHECO, 2011, p. 20). Por conseguinte, verticalizar pressupõe:

[...] que a instituição deve desenvolver o ensino em todos os níveis e modalidades, ou seja, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de curso integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para jovens e adultos, e ministrar cursos em nível de educação superior de tecnologia e licenciaturas, bem como, bacharelado e engenharia, e ainda, cursos de pós-graduação lato e stricto sensu (RIGHES, *et al*, 2014, p. 2540).

Segundo Lombardi, Saviani e Nascimento (2006), a abordagem pedagógica produtivista postula a educação como bem de consumo, sendo ela importante para o desenvolvimento econômico. Esta concepção tem dupla face: a externa que destaca a educação importante para a produção econômica alinhada com a TCH e, a interna que visa dotar a escola do máximo de produtividade com o mínimo de dispêndio.

Assim, a verticalização é uma atualização desta concepção, pois, está inserida na concepção da institucionalidade dos IFs, à medida que se instrumentaliza uma instituição para desenvolver ensino em todos os níveis e etapas. Porém, este fato leva ao professor de EBTT trabalhar diversos níveis e etapas de ensino, o que intensifica o trabalho docente e precariza o “fazer” deste profissional.

Este processo é ao mesmo tempo uma estratégia administrativo-gerencial e uma estratégia pedagógica (FLORO, 2014). No que se refere à estratégia administrativo-gerencial, está pautada em aumento da produtividade do professor e da própria instituição, pois:

[...] o ponto de partida da criação dos IFs foi o aproveitamento da infraestrutura física das escolas profissionais da Rede Federal, que foram cooptadas a assinar um termo de adesão a Lei 11.892 abdicando da sua antiga configuração jurídica e pedagógica em prol das diretrizes da nova (FLORO, 2014, p. 3075)

Como estratégia administrativo-gerencial a reestruturação da institucionalidade criou uma grande rede pública de ensino federal técnico e superior (cursos de tecnologia,

bacharelado e licenciatura) ancorado no pressuposto da verticalização. Para RIGHES *et al*, (2014, p. 2540), os fundamentos da verticalização:

Compreendem a estágios distintos de formação, integrados e comunicativos, que envolvem o trabalho, o conhecimento universalizado e a inovação tecnológica. Trata-se de um contexto amplo, onde alunos, professores e pesquisadores formam o conjunto de formadores do conhecimento. A eles atribui-se a responsabilidade de desempenhar a transformação técnica do trabalho e da produção. Além disso, como produtos das experiências de verticalização, as parcerias podem remeter a um entendimento sobre a compreensão da educação, da ciência e da tecnologia, assim como do trabalho e da produção, constituindo processos interdependentes na construção do desenvolvimento social (RIGHES *et al*, 2014, p. 2540)

Essa suposta originalidade da verticalização como processo administrativo-gerencial estaria no cerne da reestruturação da Rede e da institucionalidade. Porém, a oferta educativa para diversos níveis, etapas e modalidades numa mesma instituição pauta-se pela intenção clara de aproveitamento da estrutura física e humana destas instituições na tentativa de fazer mais com menos. Por isso, a verticalização não se limita somente as propostas formativas ou a estruturação dos cursos, “vai muito além abraçando os mais variados aspectos da dinâmica institucional, principalmente na precarização das condições de trabalho” (BERTUANI, 2013, p.05).

De acordo com a Lei n. 11.892/2008 e o discurso governamental, a verticalização do ensino é considerada um processo respaldado nas novas concepções da educação tecnológica no país e vai além dos limites dos níveis de formação. Assim:

[...] a verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. [...] Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2011, p. 24).

Ressalta-se que os IFs em sua gênese nascem como instituições híbridas pelas transformações impostas pela institucionalidade, como já nos referimos, pois se espera que ocorra a oferta de cursos e vagas otimizando a estrutura física, de pessoal e curricular existentes. Em outras palavras, a ofertas de novas vagas nos IFs está atrelada ao Eixo Tecnológico que estrutura esta oferta. Sendo assim, por exemplo, se em determinado Campus foi definido o Eixo Ambiente e Saúde, o quadro de professores está definido dentro deste eixo

e a oferta de novos cursos está condicionada a este respectivo eixo. Por isso, esta abordagem pedagógica de organização curricular, pautada na verticalização revela:

[...] a intenção de aproveitar ao máximo tanto a força de trabalho disponível nos IFs, quanto o processo formativo já percorrido pelos os alunos em níveis anteriores de escolaridade. Isso se efetiva na medida em que os docentes e os alunos são estimulados a transitar livremente em toda a estrutura curricular verticalizada de um mesmo câmpus (FLORO, 2013, p. 3075).

Esta otimização do quadro de pessoal provoca uma atividade docente flexível, intensificada e precarizada em sua gênese. Primeiro porque se acentua o trabalho docente ao submeter o professor a trabalhar com níveis e etapas distintas. Por outro lado, mesmo o professor exerce funções diferentes na carreira, pois executa a função de magistério de ensino superior, concomitante com as atribuições da carreira de professor de educação básica. Esse processo provoca a intensificação do trabalho docente, como discutiremos na subseção a seguir.

3.2.2 A intensificação do trabalho docente nos IFs

Diversas categorias têm definido a intensificação do trabalho, como por exemplo: *esforço, carga laboral, mais trabalho, ritmo de trabalho e cadência* (DAL ROSSO, 2015). Quase todos estes conceitos ancoram-se na teoria marxista do valor. Marx (2014) trata o fenômeno da intensidade por meio da introdução da maquinaria na produção. Para ele as máquinas aumentam a produtividade e como contradição aumentam também a intensidade do labor. Este feito é alcançado por meio de duas operações simples: primeiro se eleva a velocidade média das atividades desempenhadas pelos trabalhadores e, depois, reclama-se uma nova organização do processo de trabalho.

Por conseguinte, a intensificação é, também, um processo histórico ligado à organização produtiva e ao metabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2011), e por outro lado, leva a um processo que tem efeitos biológicos e biopsíquico, pois atua diretamente sobre a saúde do trabalhador e, ao mesmo tempo em que torna o trabalho alienado, tende a reduzir a capacidade deste trabalhador de controlar a qualidade do produto e do processo de trabalho por ele produzido. Outro aspecto da intensificação é que ela “pode afetar a identidade do trabalhador manifesto em sentimento de desgosto ou fracasso pessoal com risco para desencadear adoecimento” (PINA; STOTZ, 2014, p.152).

Marx (2014, p. 409) compreende este fenômeno por meio de cinco “metáforas” que se auto-completam para explicar o fenômeno da intensidade laboral: gasto aumentado de trabalho em um mesmo espaço de tempo, elevada tensão da força de trabalho, preenchimento dos intervalos dos dias de trabalho, condensação e densidade laboral. Partindo deste pressuposto Dal Rosso (2008, p. 21) compreende que:

Há intensidade quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. Quando se trata de um trabalho físico, os resultados aparecem em medidas [...] quando o trabalho não é físico, mas do tipo intelectual, como no caso do pesquisador ou emocional como ocorre com o educador ou a enfermeira, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas.

Em síntese, como base em Dal Rosso (2008), pode-se afirmar que o trabalho intensificado precariza a qualidade dos processos e dos objetos, pois a intensificação se traduz como: “processos de quaisquer natureza que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Dal Rosso (2008) trabalha com o conceito de gasto aumentado que gera mais-valia do trabalho. Assim, a intensificação constitui uma dimensão social da exploração do trabalhador e seu conceito está ligado ao aumento do trabalho, mas não somente a isso, pois ela se constitui, também, numa “dimensão social particular da exploração, distinta da força produtiva (produtividade) e do prolongamento da jornada de trabalho” (PINA; STOTZ, 2014, p. 153).

Por conseguinte, os paradigmas que constituem a intensificação do trabalho podem ser enumerados como:

- a) Incorporação de um maior *quantum* de trabalho pelo aumento da grandeza extensiva da jornada de trabalho expresso no aumento do produto valor global – Prolongamento da jornada de trabalho, extração e ampliação da mais-valia (PINA; STOTZ, 2014)
- b) A intensificação da exploração da força de trabalho – Flexibilidade, polivalência e policompetência como fundamentos da organização taylorista – fordista de produção (SANTOS, 2011).
- c) A intensidade como noção geral aplicável a todas as relações de trabalho e não apenas ao sistema assalariado. (DAL ROSSO; CARDOSO, 2015).

d) Entre professores o processo de intensificação do trabalho evidencia sujeitos sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo, pelo excesso de responsabilidade e perda da especificidade da tarefa de ensinar (LOURENCETTI, 2004).

e) A intensificação tem gerado emoções bastante negativas e geradoras de frustrações entre professores - irritação, angústia, sofrimento, desmotivação (MOURA, 2013).

Para a compreensão deste fenômeno que ora analisamos, “a precarização da formação de professores para a educação básica no Campus Cruzeiro do Sul”, partiremos da compreensão de que a intensificação do trabalho docente é um dos elementos desta precarização.

Apoiados na descrição marxiana de ‘gasto aumentado de trabalho em um mesmo espaço de tempo’, compreendemos, também, a intensificação como processo ou organização que exige “mais trabalho e resultados no mesmo espaço de tempo, o que significa aumentar a exploração do trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 45). Em síntese o processo de intensificação da carga laboral, de diminuição da porosidade, de alongamento da jornada ou da produtividade por mecanismos organizacionais são formas de exploração da força de trabalho do trabalhador.

Explicitamente, o conceito que adotamos, com base em Cardoso (2013, p. 11), é que a intensidade “significa o esforço físico, psíquico e mental dos trabalhadores para darem conta das exigências do posto, durante o tempo de trabalho”.

Compreendemos, assim, a intensificação como ‘gasto aumentado de trabalho em um mesmo espaço de tempo’ que provoca densidade laboral. Por este critério, analisamos o conceito de intensificação sem o aumento ou prolongamento da jornada regularmente contratada de trabalho semanal dos professores. Mas, verificamos como os mecanismos organizacionais - verticalização, a organização didático-pedagógica (ODP) e as resoluções de carga horária docente - do IFAC impuseram uma ampliação disfarçada da jornada sem o alongamento semanal da carga horária. No IF estudado, essa intensidade se processa e/ou processou pela/o:

a) Reestruturação da carreira e da Rede que criou a verticalização como modelo de atuação docente e a invenção de uma ‘instituição híbrida’ como modelo de instituição escolar.

b) Aumento da densidade laboral, uma vez que o professor atua em segmentos e níveis de ensino diferentes no mesmo espaço de tempo.

c) A flexibilização da hora/aula que provoca um aumento disfarçado da carga horária e exige mais dispêndio da força de trabalho e do tempo do professor.

Essas são formas de organizar o trabalho para que as instituições se tornem mais eficientes, como forma de garantir “maior disciplina do trabalho e “maior eficiência”, resultando de fato na redução dos níveis salariais, na crescente precarização da força de trabalho até nos países capitalistas avançados e no aumento generalizado do desemprego” (MÉSZÁROS, 2011, p. 225).

O ‘remédio’ adotado nos IFs foi a verticalização do trabalho. Essa suposta originalidade, advinda da verticalização, se concretiza na intensificação e precarização do trabalho dos professores e dos técnicos. A verticalização, dessa forma, produz este agigantamento do trabalho docente uma vez que ele deve atuar, por prerrogativa da carreira, em níveis e modalidades diferentes.

Por este motivo, na próxima subseção discutiremos o aumento dessa carga laboral advinda da verticalização e do modelo híbrido de instituição e de carreira docente.

3.2.3 O aumento da densidade laboral nos IFs

Nos Institutos Federais a carreira de EBTT e sua atuação verticalizada impõem uma densidade laboral extremamente acentuada se comparada ao exercício da profissão seja por professores da educação básica ou do ensino superior em instituições públicas.

Além da atuação que exige maior preparação didática e múltiplos planejamentos, há os fatores de ordem psíquica que obrigam o professor, no intervalo que se desloca de uma sala para a outra, reorganizar cognitivamente sua transposição didática, sua linguagem e movimentar neurologicamente todas as suas capacidades mentais para atender o nível de ensino que irá atuar no mesmo período letivo.

Isto provoca o aumento da densidade laboral, pois o trabalho polivalente exige deste professor habilidades novas e constantes para dar conta da tarefa de ensino para públicos diferentes no mesmo intervalo de tempo. É gasto aumentado da força de trabalho em um mesmo intervalo de tempo, pela/pelo:

a) Redução do tempo de descanso durante a jornada de trabalho, já que para atuar em níveis e etapas e modalidades distintas o docente gasta tempo diferente para planejar cada aula, que exigirá densidade e profundidade intelectual diferenciada.

b) Encurtamento do tempo para a autocapacitação docente. Em outras palavras, é um professor que encontra pouco tempo para a leitura, pesquisa, extensão que possibilitariam aprofundamento e atualização do seu próprio conhecimento.

c) A intensificação que rouba aos poucos a oportunidade de o professor ter novas perspectivas profissionais e reduz a qualidade do serviço, pois quanto mais este está envolvido o seu fazer pedagógico (com a produção), de pouco tempo dispõe para pensar este objeto e torná-lo, com as suas próprias faculdades, mais aprimorado. O trabalho perde qualidade, pois é realizado sem reflexão, sem planejamento, sem tempo/espço para construí-los na perspectiva da transformação.

d) A intensificação leva a uma diversificação forçada da especialização e da responsabilidade docente para cobrir a falta de pessoal. Assim, são criadas estratégias gerenciais que possibilitam aumentar a carga horária docente sem necessariamente alterar os contratos de trabalho.

Mourão *et.al* (2014, p.2) destaca que é:

[...] assim a nova estratégia socializante para formar um novo trabalhador apto a responder às demandas da acumulação capitalista. Constitui-se um processo em que o capital entra em novas esferas como a educacional. Ao adentrar nesses espaços há a ampliação do processo de acumulação, ao mesmo tempo a dinâmica das relações capital-trabalho modifica-se, sendo que o (s) modelo (s) de competência é (são) a (as) nova (as) estratégia (as) gerencial (ais) que vem (vêm) subsidiar esse novo processo.

O professor é convidado a assumir outras funções no seu processo de trabalho como, por exemplo, gerenciar sua formação, criar estratégias constantes para dar conta de sua atividade educativa e para corrigir disparidades de formação dos educandos criadas pelo próprio sistema, participar das formações constantes em períodos diversos ao seu trabalho, responsabilizar-se que pelo sucesso da instituição e dos discentes.

Este é um comportamento gerencial próprio dos sistemas de produção flexível, que exige do trabalho responsabilidade total para com a empresa, mesmo que isso significa consequências nocivas ao trabalhador. Destaca Cimbalista (2008, p.3):

[...] no sistema de produção flexível, surge um trabalhador do qual são exigidas maiores habilidades, como polivalência, multifuncionalidade, mas também ser apaziguador de conflitos, tomador de decisões rápidas e precisas, como demanda o espírito desse processo produtivo. Estes seres humanos quase perfeitos precisam trabalhar em grupo com maestria, tirando vantagem dos possíveis erros, maximizando resultados, fazendo crescer a produção e a competitividade da empresa. O conhecimento fornecido e desejado para a consecução dos métodos e

técnicas do sistema de produção flexível pasteurizou as atitudes e o comportamento do trabalhador: ou este segue o prescrito ou é excluído (CIMBALISTA, 2008, p. 3).

Além destas problemáticas que, também, são provocadas pelo processo de verticalização, como se discutiu anteriormente, e pelo modelo híbrido de instituição que provoca um aumento considerável da densidade laboral, a organização da carga horária docente e da hora/aula são elementos intensificadores e precarizantes do trabalho docente como discutiremos a seguir.

3.2.4 A carga horária docente nos IFs

Historicamente, a carga horária docente do professor da Rede Federal de ensino tem sido normatizada pela legislação federal por meio de leis, decretos e portarias. Isto demonstra uma fragilização da carreira (PRADO, 2013). No quadro 2, é possível verificar que sempre houve uma preocupação com a carga horária docente em instituições federais:

Quadro 2- Regulamentação da carga horária docente da Rede Federal

ANO	ATO NORMATIVO	CONTEÚDO
1987	Portaria MEC n.475 (art. 10)	Regulamenta os limites máximo e mínimo de carga horária de aula.
1995	Decreto n. 1590 (art. 6º)	Dispõe sobre a jornada dos servidores públicos da administração pública federal – dispensa o controle de frequência dos professores do magistério superior.
1996	Lei 9394/96 (artigo 67, inciso V)	Estabelece um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.
2006	Decreto n. 5.773 (art.69)	Disciplina o regime de trabalho do docente do magistério de ensino superior em tempo integral.
2008	Lei nº 11.784	Transposição da Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus em Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
2012	Lei nº 12.772	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.
2013	Lei 12.863 de 24 de setembro	Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nº 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101 de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.
2016	Portaria n. 17, de 11 de maio	Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: Prado (2013, p. 87), com atualização do autor deste trabalho.

Essas mudanças constantes na carga horária docente em instituições federais evidenciam o parcelamento do trabalho e sua fragmentação que escamoteia a objetivação pelo próprio trabalhador da intensidade do seu labor. Uma prática típica da organização científica do trabalho, pois a produtividade aumenta em detrimento da qualidade, das contradições de trabalho. Nesse sentido:

A transformação da jornada em mensais ou semanais facilita reformatar as durações diárias. A distribuição do tempo são variáveis entre trabalho real e tempo livre. Duas horas de trabalho pela manhã, três pela tarde, duas a noite são situações muito presente no trabalho docente (DALL ROSSO, 2008, p., 76)

Essa divisão do trabalho em horas dedicadas ao ensino, à extensão e à pesquisa nas instituições federais de ensino oculta, determinadas vezes, a acentuação da atividade laborativa. Marx no capítulo oitavo do *Capital* nos diz que a jornada de trabalho não é grandeza constante, mas é variável. “Pois, uma de suas partes é determinada pelo tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho do próprio trabalhador, mas sua magnitude total varia com a duração do trabalho excedente” (MARX, 2014, p. 270).

O que permite questionar como uma carga horária é definida para um trabalho complexo que envolve atividades de preparação e pesquisa antes de sua realização, durante sua execução e a *posteriori* na correção, avaliação e reconstrução do ensinado?

Voltando-nos à realidade de trabalho dos institutos federais, a última portaria que regulamenta a carga horária docente estabelece que até 50% da carga horária deve ser ocupada com as atividades de ensino, sendo destinado às duas outras atribuições do cargo (pesquisa e extensão) o restante da carga horária prevista para a carreira. Reza o art. 12 da Portaria n. 17, de 11 de maio de 2016:

Art. 12. O regulamento das instituições deverá prever, na composição da carga horária de aulas de que trata o inciso I do Art. 4º: I- no mínimo, 10 horas e, no máximo, 20 horas semanais para os docentes em regime de tempo integral, e; II- no mínimo, 8 horas e, no máximo, 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial (BRASIL, 2016)

Mostrando que, como Marx (2014, p. 270) afirmou, “a jornada de trabalho é, portanto determinável, mas, considerada em si mesma, é indeterminada” Isso ocorre porque o capitalista, continua Marx (2014),

[...] compra a força de trabalho pelo seu valor diário. Seu valor de uso lhe pertence durante a jornada de trabalho. Obtém, portanto o direito de fazer o trabalhador

trabalhar para ele durante um dia de trabalho. Mas o que é um dia de trabalho? Será menor que um dia natural da vida. Menor quanto? O capitalista tem seu próprio ponto de vista sobre essa extrema fronteira necessária da jornada de trabalho. Como capitalista apenas personifica o capital. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, a maior quantidade possível de trabalho excedente. O capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais o suga mais forte se torna. O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou (p. 271).

Assim, pouco importa ao capitalista se o trabalhador tem mais trabalho para executar o trabalho contratado. A ele interessa o sucesso, a garantia da produção, o maior proveito possível do trabalho.

Esse processo de planejamento diminui o tempo de descanso do professor levando-o à exaustão de sua capacidade criadora. Sem tempo para reflexão sobre o seu trabalho ou formas de aprimorá-lo, o trabalho do professor torna-se estranhado e alienado (MARX, 2014).

Qual trabalho docente é possível nesta organização curricular que obriga o docente a lecionar da educação básica à superior?

Em nosso entendimento, as múltiplas competências que este professor deve desenvolver nestes tempos de intenso trabalho e de trabalho tão diversificado levam o trabalho docente ao agigantamento e permitem o transbordamento. De tal forma, que o professor já não possui o domínio sobre o trabalho que executa, pois não lhe são permitidos os ritmos que seu trabalho necessita para a transposição didática, a aplicação e a verificação da aprendizagem.

A intensificação do trabalho docente, nesse caso, pode condicionar o educador a mecanizar/automatizar suas práticas, alienando-o do mero ato de ensinar como ação despreocupada do fazer, exigência mercadológica de um sistema desprovido de sentimentos e sujeito a produzir conhecimento descartáveis.

Portanto, essa polivalência exigida pela verticalização é um componente a mais de intensificação à medida que exige do professor: esforço mental maior; conhecimento de processos diversos; adaptabilidade de sua prática à diversidade de turmas em que atua; trabalho emotivo diversificado; intensificação de sua lógica de atuação, atenção e controle; maior tempo de preparação das aulas e de conteúdos para abordar em sala de aula. Assim, a porosidade de trabalho, o tempo de reflexão sobre o trabalho, o tempo de não-trabalho são engolidos pelas atribuições de preparação do trabalho.

Neste viés, a próxima subseção discute as mudanças na carreira de professor de EBTB que, com suas constantes transformações no curso da história, tornou-se flexível e precarizada.

3.2.5 O fetiche da nova carreira nos IFs

A reestruturação da institucionalidade e da carreira, fundamentada nas Leis n. 11.892/08; 12.772/12 e 12.863/13, criaram além de uma nova instituição, uma nova ‘carreira de professor’ que, no limite da análise, é flexível e intensificada em sua gênese.

Para entender como a carreira docente de EBTB chegou neste estágio de flexibilização é preciso analisar sua construção histórica. Os professores da educação profissional federal, com mais de cem anos de história, só tiveram 4 carreiras definidas em três planos de carreira a partir de 1974. Como se pode analisar no quadro 3:

Quadro 3- Carreiras dos Professores da Educação Profissional Federal no Brasil

Ano	Plano de Carreira	Ano	Carreira
1970	Plano de Classificação de Cargos do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais – Grupo Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais (Lei nº. 5.645/1970)	1974	Carreira Funcional do professor de ensino 1º e 2º graus.
		1981	Carreira do magistério de 1º e 2º graus do serviço público civil, da união e das autarquias federais.
1987	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE (Lei nº 7.596/1987)	1987	Carreira do magistério de 1º e 2º graus
		2006	
2008	Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 11.784/2008)	2008	Carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico.
		2012	

Fonte: Dominik, 2017, p. 17

Segundo Dominik (2017) tivemos apenas três planos de carreira (1970, 1987 e 2008) e quatro carreiras (1974, 1981, 1987 e 2008) com nomenclaturas distintas. No ano de 1974 o desenvolvimento da carreira ocorria por progressão funcional. Mas esta progressão funcionava por meio de vagas às quais os professores concorriam para passar da Classe A para a Classe B:

A avaliação dos concorrentes, embora não fosse bem uma avaliação de desempenho como é feita hoje, media os seguintes aspectos: titulação acadêmica, tempo de serviço na Classe A, exercício na administração escolar e produção intelectual. Os aspectos mais detalhados desta avaliação podem ser encontrados nos Arts. 6º a 13º do Decreto nº 81.317, de 8 de fevereiro de 1978, e na Instrução Normativa MEC nº

01, de 10 de julho de 1978. Vale a menção da contradição encontrada sobre o interstício da progressão funcional entre 2 ou 3 anos. O Art. 14 do Decreto nº 74.786/1974 dizia que “o interstício para a progressão funcional é de 3 (três) anos e será apurada pelo tempo de efetivo exercício do servidor na classe a que pertence”, enquanto o Art. 14 do Decreto nº 81.317/1978 versava que “o interstício mínimo para a Progressão Funcional será de 24 meses de exercício, na classe”. Na prática, já que os cargos das classes A e B seriam extintos à medida que vagassem, o acesso à Carreira ficaria restrita apenas à Classe C, por meio de ingressos mediante concurso público e, portanto, sem possibilidades de progressão funcional (DOMINIK, 2017, p. 44).

No início da década 1980, o governo novamente reforma a carreira do professor da educação técnica e profissional, estabelecendo no Decreto n. 85.712/1981 que a classes seriam compostas de:

Art. 2º - A carreira de Magistério de 1º e 2º Graus será integrada por classes, com as seguintes características:

Classe de Professor Titular de Ensino de 1º e 2º Graus - atividades docentes para as quais se exigirá concurso público de provas e títulos, ao qual poderão concorrer Professor Classe "E" com, pelo menos, 25 (vinte e cinco) anos de exercício ou pessoas de notório saber.

Classe E - Atividades docentes exercidas por portador de, no mínimo, título de Mestre, ou Professor Classe "D" que conte mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

Classe D - Atividades docentes exercidas por portador de título obtido em curso de especialização ou aperfeiçoamento, ou Professor Classe "C" que tenha mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

Classe C - Atividades docentes exercidas por portador de, no mínimo, título de licenciatura plena, específica, ou de habilitação legal equivalente e, ainda, Professor Classe "B" que conte mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

Classe B - Atividades docentes exercidas por portador de, no mínimo, título de licenciatura de 1º grau, específica, ou de habilitação legal equivalente, bem como Professor Classe "A", com mais de 05 (cinco) anos de exercício na classe.

Classe A - Atividades docentes exercidas por portador de habilitação específica, obtida em curso de 2º grau ou de habilitação legal equivalente.

§ 1º - As classes previstas neste artigo compreenderão referências na forma do ANEXO.

§ 2º - Para cômputo do exercício a que se refere este Decreto levar-se-á em conta apenas o tempo de efetivo desempenho das atividades caracterizadas no Artigo 1º.

§ 3º - O notório saber para provimento da classe de Professor Titular de Ensino de 1º e 2º Graus será definido mediante ato do Ministro de Estado da Educação e Cultura (DOMINIK, 2017, p.52)

Nesta época, não havia a dedicação exclusiva como requisito legal. A carreira estava estruturada em três níveis nas classes D e E. Havia duas formas de acesso a progressão: por meio de concurso e por progressão vertical. Segundo Dominik (2017, p.52): “a Classe Titular era acessada somente por concurso específico, ao qual poderiam concorrer os professores posicionados na Classe E, que tivessem 25 anos de exercício ou pessoas com notório saber”. Porém, o notório saber para ascender à classe de professor titular era entendido como “a

comprovação de capacidade adquirida de maneira autônoma, fora dos instrumentos de educação formal” (DOMINIK, 2017, p.53). É na carreira de 1981 que, pela primeira vez, estabelecem-se os limites de carga horária que deveria ser trabalhada por cada professor. Destaca Dominik (2017) que:

Na Carreira de 1981, os regimes possíveis ainda eram somente os de 20 horas e de 40 horas semanais. Porém, o regime de 40 horas foi tratado na legislação como uma exceção ou como um regime de utilização eventual, para dar suporte ao aumento da demanda pelo ensino de 1º e 2º graus. O regime padrão legal era de 20 horas semanais. As atividades docentes foram um pouco mais elaboradas na Carreira de 1981 do que na anterior. Os tipos de atividades concentravam-se em preparação e “ministração” de aulas, orientação, avaliação e acompanhamento discente e gestão e assessoramento, entre outras. Foram estabelecidos limites mínimos de carga horária para o regime de 20 horas (12 horas) e para o regime de 40 horas (24 horas), além da carga horária mínima extraclasse de 4 horas e 8 horas, respectivamente (p. 48 -9).

A nova carreira de 2008 nominou este profissional como professor de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), trazendo a possibilidade deste atuar por dois anos no ensino superior. Além disso, a lei n. 11.784/2008 trouxe diversas mudanças e rupturas, prevendo como atribuições da Carreira do professor de EBTT:

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

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

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

§ 1º Os titulares de cargos de provimento efetivo do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, desde que atendam aos requisitos de titulação estabelecidos para ingresso nos cargos da Carreira do Magistério Superior, poderão, por prazo não superior a 2 (dois) anos consecutivos, ter exercício provisório e atuar no ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2008b).

Com a edição do Decreto n. 6.095/2007 que propunha a transformação do modelo de instituição de educação profissional e, posteriormente, com as Chamadas Públicas n. 01/2007 e n. 2/2007 que reorganizaram a rede sob um único modelo, todas as instituições transformadas e criadas deveriam ofertar cursos superiores em tecnologia, engenharias e licenciaturas. Porém, como a lei 11.784/2008 previa apenas que o professor atuasse temporariamente no ensino superior, a saída mais fácil, depois da edição da lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), foi transformar a carreira dando a possibilidade a estes profissionais

ministrarem aulas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Comentando este processo, Brito e Caldas (2016) destacam que:

Com a criação dos IFs veio também sua expansão e nessa nova configuração todos seus câmpus deveriam ofertar cursos superiores em licenciaturas plenas e/ou tecnologia. Isso acarretou uma demanda de contratações de profissionais do magistério e administrativos que gerou problemas, como a criação da nova carreira do magistério do EBTT, tendo em vista que a existente não supriria tais necessidades, pois teriam de contratar novos professores de ensino médio técnico para ministrar aulas nos cursos profissionalizantes, ou seja, professores de 1º e 2º grau e também outros professores da carreira de magistério superior para ministrar aulas em nível de graduação para os cursos licenciaturas, tecnólogos e pós-graduações *lato e stricto sensu* (p.88).

A política do Governo Federal e do Ministério da Educação caminhou para promover, a toque de caixa, o processo de reorganização da Rede de Educação Profissional a fim de que essa atuasse de maneira integrada com outras políticas de desenvolvimento e com atuação regionalizada. O rito estabelecido no decreto para esta transformação foi: a) celebração de acordo entre Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, que formalizou a agregação voluntária de CEFET, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado; b) elaboração um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; c) aprovação da proposta nos órgãos superiores de gestão de cada uma das instituições envolvidas.

Este movimento da criação da institucionalidade impactou diretamente a carreira. Pois se criou uma carreira nova no magistério brasileiro, porém sem igualar esta carreira com a mais relevante - a do magistério do ensino superior. Além disso, o governo mudou a regra em dezembro de 2012, com a edição da Lei n. 12.772/2012, criando duas carreiras e uma regra para quem entrasse antes e depois de 1º março de 2013.

Portanto, há duas carreiras no magistério federal brasileiro. Mesmo que o professor de EBTT tenha que trabalhar com o ensino superior sua carreira não corresponde ao de professor de Magistério de Ensino Superior, pois, a Lei n. 11892/08 equiparou os IFs às Universidades Federais, mas não equiparou a carreira dos profissionais que atuam nestas instituições. Em 2013, a lei 12.863 estabeleceu as classes de EBTT como:

Art. 1. § 3º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é composta das seguintes classes, observado o Anexo I:
I - D I;
II - D II;
III - D III;
IV - D IV; e

V - Titular. (BRASIL, 2013a).

Para a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico não houve tais preocupações. Foi suprimida a classe D-V e a classe D-IV que tinham apenas um nível, passaram a ter quatro níveis. Assim, parece haver uma uniformização da estrutura das Carreiras do Magistério Superior e de EBTT, com a diminuição de níveis. Porém, não existe, via de regra, uma unificação das carreiras.

O elemento novo da carreira é a atuação verticalizada do docente. Esta pressupõe, como já referimos, que a instituição deve desenvolver níveis, etapas e modalidades diferentes e, com isto, o professor deve também atuar em níveis, etapas e modalidades distintas.

Assim, a verticalização é uma atualização da concepção da educação como bem de consumo, pois é inserida na criação da institucionalidade dos IFs, à medida que se instrumentaliza uma instituição que possa desenvolver ensino em todos os níveis e modalidades. Porém, este fato leva o professor de EBTT a trabalhar de maneira vertical diversos níveis de ensino, o que intensifica o trabalho docente e precariza o *fazer* deste profissional.

Neste sentido, constata-se conforme Costa (2016) que:

No que concerne à intensificação, a carreira EBTT sofreu maiores impactos, visto que estes docentes atuam em todos os níveis e modalidades de ensino da instituição, trazendo impactos na relação força de trabalho/alunos e carga horária. Quanto à precarização, ambas carreiras [de Professor de EBTT e do Magistério Superior] foram afetadas, sendo que em termos de infraestrutura e natureza do trabalho o impacto é o mesmo para as duas carreiras, entretanto, quanto à legislação a carreira MS não tem as mesmas vantagens que a EBTT, sendo, portanto, mais precarizada (COSTA, 2016, p. 2).

Como contradição, o governo estabeleceu o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) como característica apenas da carreira de professor de EBTT e não aos professores do magistério superior. O RSC é uma espécie de ‘prêmio de consolação’ para os professores de EBTT. Sem ter a titulação exigida para acender à classe, o professor faz jus à Retribuição por Titulação (RT) ao comprovar atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas por outro lado só faz progressão entre as classes com o tempo de trabalho, pois não possui ainda o título exigido para tal fim.

Ao estabelecer o RSC³² apenas para os professores EBTT, o governo também sinaliza uma cisão entre as carreiras, pois os professores do magistério superior mesmo cumprindo os mesmos requisitos só recebem a RT após conseguir a titulação exigida.

Por outro lado, o professor do magistério superior não está submetido à verticalização de suas atividades laborais, fato que é intrínseco à carreira de professor de EBTT e que impacta diretamente o trabalho deste docente.

E como se faz formação de professores em uma instituição híbrida? Há vantagens, prejuízos e contradições? Como este processo é compreendido pelos sujeitos? Neste sentido, no próximo capítulo, procuremos elucidar como e porque a política de formação de professores foi, também, direcionada para os Institutos Federais. Centraremos o debate na estatização da formação de professores no Brasil e na inclusão dos Institutos Federais como locus de formação, para depois clarear o entendimento sobre como os Institutos enfrentam esta problemática.

³² A resolução CPRSC/SETEC/MEC n. 1, de 20 de fevereiro de 2014 estabeleceu as diretrizes e os procedimentos para a concessão de Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, por meio de processo avaliativo especial. É processo de seleção pelo qual são reconhecidos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir da experiência individual e profissional, bem como no exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico, para efeito do disposto no artigo 18 da Lei nº 12.772, de 2012. São concedidos três tipos de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): a) RSC I - Reconhecimento das experiências individuais e profissionais, relativas às atividades de docência e/ou orientação, e/ou produção de ambientes de aprendizagem, e/ou gestão, e/ou formação complementar, neste caso fazem jus os docentes que possuem apenas o título de graduação. b) RSC II - Reconhecimento da participação em programas e projetos institucionais, participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou inovação atribuída a docentes com especialização lato sensu e c) RSC III - Reconhecimento de destacada referência do professor, em programas e projetos institucionais e/ou de pesquisa, extensão e/ou inovação, na área de atuação fazem jus os docentes com título de mestrado. Neste caso, docentes com graduação passam a perceber vencimentos correspondentes ao especialista (no caso da RSC I), com especialização equiparam seus vencimentos aos detentores do título de mestre (RSC II) e aqueles que possuem mestrado percebem os vencimentos daqueles que possuem o título de doutor (RSC III).

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Iniciamos este capítulo discutindo os momentos históricos da formação docente, recorrendo a duas categorias: lócus e níveis de formação docente, porque a concretização desta tese tem como segundo pilar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como novo lócus da formação de docentes.

O neoliberalismo em sua base conceitual e estrutural requer uma constante flexibilização das instituições. Dessa feita, o lócus de formação com as prerrogativa de ensino, pesquisa e extensão não atende o interesse da ideologia neoliberal. Por outro lado, o neoliberalismo como ideologia do capital requer que a educação seja, também, campo passível da geração do lucro. Sendo assim, a exigência constante de maior especialização dos professores é um campo fértil para a mercadorização.

O histórico da formação de professores no Brasil para as séries iniciais está emaranhado na história das escolas normais (primeiro lócus oficial) e na consolidação da Pedagogia (nível de formação) como ciência da Educação.

A preocupação com a formação dos mestres já estava presente desde o século XVII em Comenius (SAVIANI, 2009). Nossa herança de colonização europeia fez desbancar as primeiras iniciativas de formação do professor. Tanuri (2000) resgata o Alvará de 6 de novembro de 1772, que regulamentava os exames a que deviam ser submetidos os professores do ensino elementar em Portugal e nos seus domínios, mostrando que o Império, mesmo que precariamente, preocupava-se com a escolha daqueles que deveriam realizar o ensino das Letras na Coroa.

Em outras palavras, no ciclo da história, a preocupação com a formação de professores está associada “à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). A consolidação do Estado nacional moderno no século XIX, os ideais da Revolução Francesa levaram à criação dos sistemas públicos de ensino e ao surgimento das escolas normais. No período colonial, após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que colocou sobre responsabilidade das províncias a instrução primária, surgem as primeiras escolas Normais. Tanuri (2000) cita a do Rio de Janeiro (Niterói) em 1835, seguida da Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande

do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885 e do Maranhão em 1890.

Saviani (2009) chama este primeiro período de *Ensaio intermitentes de formação de professores* (1827-1890). Tanuri (2000, p. 64) aprofunda mostrando que:

Depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada especificamente à formação do pessoal docente para as escolas primárias no Brasil. Essa característica de um ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias, não foi exclusiva da Província do Rio de Janeiro, mas marcou o início do desenvolvimento das escolas normais em outros países e estava presente na organização imprimida às primeiras instituições congêneres aqui instaladas.

Mas, entre muitas idas e vindas, estes primeiros ensaios foram efêmeros e frágeis na consolidação de currículo de formação. Saviani subdivide os demais períodos em seis grandes movimentos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

Dessa feita, deslocaremos a análise para a década de 1990, momento classificado por Saviani como do Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia. Precisamos fazer este recorte temporal em função da fluidez do texto, procurando uma ligação sistêmica com o tempo e as categorias que já delimitamos no primeiro capítulo. Neste recorte a história não é concebida pelos acontecimentos cronologicamente marcados, mas pelos elementos do passado que podem nos

ajudar na compreensão do presente. Entendemos, assim, que ampliação dos lócus da formação de professores para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituída pela 11.892/2008, é o sétimo movimento seguindo a lógica interpretativa de Saviani (2009)³³.

4.1 O DEBATE SOBRE LÓCUS E NÍVEL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Scheibe (2003) destaca que desde 1970 havia um movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, que partiram também das discursões sobre a organização dos cursos de Pedagogia. O período da Ditadura Militar é, sobretudo, neste campo um grande laboratório de experimentação. Destacam Gatti e Barreto (2009) que:

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. [...] Porém, por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. [...] a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Mantém a formação na Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena (GATTI; BARRETO, 2009, p. 39-40).

Na década de 1980, os debates sobre a formação de professores se intensificaram. Para Scheibe (2003), nesta época, são importantes os movimentos da instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo. O movimento de educadores e de sindicatos reafirmou a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas, instituídas pelos governos militares, e a solução de outros

³³Essa é a interpretação no artigo de AQUINO, Iná Jana Souza de; OTRANTO, Célia Regina. A formação de professores nos Institutos Federais de Educação: velhos caminhos ou novas possibilidades? **ANAIS DO XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/Br.** Natal, 2014. Disponível em: www.universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf.

problemas relacionados ao currículo. Além disso, questionou a separação ensino e pesquisa e a distância entre a formação e a prática nas salas de aulas, além da carreira e dos salários.

Na década de 1990, com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tem-se a volta dos debates em torno da formação. Porém diversas bandeiras do movimento sequer foram contempladas pela Lei de Diretrizes de Bases (n. 9.394/1996) mostrando o desrespeito pelo movimento de trabalhadores, pela indicação teórica sobre a formação e sobre o lócus onde esta devia ser realizada.

No que diz respeito aos movimentos para a reestruturação do ensino e da formação de professores, os embates político-ideológicos em torno da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/1996) são os orientadores de um processo que culmina com a flexibilização dos currículos, dos cursos e do tempo de formação, com a estatização e municipalização dos projetos. Além da investida atropelante dos projetos privados de formação docente, tal perspectiva começa a se construir, a partir do final dos anos 1990, pela:

[...] reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível. Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (FREITAS, 2002, p. 137).

É claro que essa tessitura das políticas de formação, ancoradas na legislação citada em glosa, é fruto de um conjunto de tramas políticas e da complexa reorganização produtiva que o Brasil atravessava na década de 1990. O relato de Kuenzer, à época, denuncia que:

A primeira tendência que se configurou, já na proposta de substitutivo à LDB apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, foi a de delimitar um novo espaço para a formação de professores: os institutos superiores de educação, como alternativa- "síntese" das escolas normais e cursos de pedagogia e licenciaturas. Estes passaram a exercer o que eram as suas funções, só que de forma aligeirada e de baixo custo - formação de professores em cursos pós-médios, cursos superiores não universitários, qualificação e requalificação permanente dos docentes em exercício, tudo sob a responsabilidade das Secretarias de Estado de Educação "em articulação" com as universidades. A exclusividade dos institutos como espaço de formação de educadores para todos os níveis e modalidades aparecia nas primeiras versões do

Projeto LDB-Darcy. Só nas últimas versões apareceu a redação "A formação de profissionais para a educação básica se fará em universidades *ou* em institutos superiores de educação", integrados ou não a universidades, que oferecerão cursos para a formação de profissionais para a educação infantil, para as primeiras séries do ensino fundamental, para complementação pedagógica de profissionais que queiram ser professores e cursos de educação continuada para profissionais de educação. Estes institutos podem, inclusive, oferecer cursos de nível médio (curso normal superior) para professores que se dediquem à educação infantil e às primeiras séries do ensino fundamental (KUENZER, 1998, [s.p]).

Porém a LDB aprovada instituiu um novo locus de formação, preconizado nos artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, **em universidades e institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento) [...]

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Ao ampliar o locus de formação para os Institutos de Educação, a legislação abre a possibilidade imediata da mercadorização. A maioria dos Institutos de Educação estava na mão da iniciativa privada. Essa mudança na lei se traduziu em um deslocamento do locus da Universidade para os Institutos Superiores de Educação, e na contradição de continuar aceitando como formação mínima a de nível médio e a primazia deste novo locus.

Scheibe (2003) mostra que a aprovação dessa prerrogativa na LDB traz diversas incoerências a respeito da formação causando uma verdadeira celeuma sobre aquilo que se deveria fazer. Para a autora,

[...] foram responsáveis pelos impactos iniciais que se transformaram na atual celeuma em relação a essa formação, particularmente, os conteúdos de três artigos da nova lei: o artigo 62 que introduziu a figura dos institutos superiores de educação para responder, juntamente com as universidades, pela formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63 que instituiu, entre os cursos a serem mantidos por esses novos institutos, o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; e, ainda, o artigo 64 que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para a educação básica (para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional), quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação (SCHEIBE, 2003, p.171).

Na perspectiva da totalidade, estes movimentos não ocorrem de forma isolada. A mediação proposta pela aprovação do texto da LDB muda o lócus de formação e exige nível superior ao mesmo tempo em que admite que a formação continue sendo a de nível médio.

Torriglia (2004), ao estudar a influência destes organismos internacionais na reforma da formação de professores no Brasil, mostra que:

Em 1992, a Cepal e a Orealc anunciavam esta perspectiva para a formação docente em seu conhecido documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Nele apregoavam a demanda por “um sistema eficiente de formação de recursos humanos”. Para tal fim, o documento destacou duas exigências para construir um sistema eficiente de formação de recursos humanos docentes: responsabilizar-se por uma educação de qualidade e adquirir capacidades para administrar de forma autônoma as instituições. Assim, a função docente aparece delineada em torno da necessidade de profissionalizar o professor que, em um ambiente de descentralização das instituições. (TORRIGLIA, 2004, p. 2).

A institucionalização dos Institutos Superiores de Educação, na LDB n. 9.394/1996, nos artigos art. 62 e 63, que depois foram regulados pela Resolução CNE nº 01/1999, tinham como prerrogativa de oferta os cursos divididos nas modalidades prescritas:

- I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
- V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica. (BRASIL, 1999)

A mudança de lócus e dos cursos, de certa forma, estabelecia mais uma significativa reforma por dentro na universidade pública brasileira. Scheibe vê este movimento como “a intenção, por parte dos condutores da política educacional oficial, de retirar das instituições universitárias a responsabilidade pela formação dos professores para a educação básica” (SCHEIBE, 2003, p.172).

Além de privilegiar este novo lócus - os Institutos Superiores de Educação - de formação, a legislação permitia a flexibilização destas instituições. O art. 3º da Resolução CNE n. 1/99, alinhado com as recomendações dos organismos internacionais, estabelecia que:

Art. 3º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados: I – como **instituto superior** propriamente dito, ou em **faculdade**, ou em **faculdade integrada** ou em **escola superior**, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; II – como **unidade de uma universidade ou centro universitário**, com direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas; III – como **coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades** de uma mesma instituição. (BRASIL, 1999, grifos nossos)

Como visualizamos nos grifos, as possibilidades de organização deste lócus eram diversas e demonstram o desprestígio que a formação de professores tinha no projeto governamental de FHC. Essas mudanças já se esboçavam no Ministério da Educação desde muito cedo, pois:

[...] a instituição desse modelo de institutos pela LDB foi apenas uma legitimação jurídica de medidas já esboçadas no governo Itamar que, seguindo recomendações dos organismos internacionais, atendiam ao projeto de flexibilização das estruturas educacionais e buscavam atender aos requisitos de flexibilidade, eficiência e produtividade nos sistemas de ensino. [...] esse modelo de institutos desqualifica a profissionalização docente no país, causando uma desvalorização profissional. Ressaltava ainda, que não haveria espaço nesse modelo, para a existência dos cursos de pedagogia e que a intenção era desresponsabilizar as instituições universitárias pela formação de professores (FERREIRA, 2013, p.197-198).

Na continuidade, o Decreto n. 5.773/2006 impôs a avaliação como forma de credenciamento e descredenciamento de cursos. O Decreto n. 5.773/2006 também modificou a formação de professores, uma vez que exigiu mais eficiência científica, técnica e institucional das instituições formadoras. Ao mesmo tempo, o referido decreto ratificou a diversificação de instituições de ensino superior públicas, privadas e confessionais.

Sobre a mudança de nível de formação para atuar nas séries, o Decreto n. 3276/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, foi alterado pelo Decreto n. 3.554/2000 - que retirou do curso normal superior a exclusividade para a formação de professores para as séries iniciais e a educação infantil, devolvendo à Pedagogia esta responsabilidade.

Com a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores realizada pelo Ministério da Educação, temos uma nova compreensão dos caminhos que devem ser percorridos pela formação. A primeira versão deste documento se tornou pública em dezembro 1997 e em 1998 já começaram os debates e a solicitação de pareceres a intuições e pesquisadores, numa tentativa de ratificar e corporificar o documento elaborado à luz dos gabinetes do MEC. Segundo o documento, foram recebidos 171 pareceres dos quais 151 eram

de instituições de ensino e especialistas brasileiros e internacionais. Na segunda versão destes referenciais foram solicitados mais 20 pareceres de especialistas brasileiros. Em síntese o documento ratifica a tese da qualificação desqualificada dos professores, afirmando que:

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência da aprendizagem dos alunos, mas de considerar que **muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades** imprescindíveis para que as crianças e os jovens não só conquistem o sucesso escolar, mas principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (MEC, 2002, p. 27, grifo nosso)

O documento orientou a formação para as capacidades práticas do professor como paradigma de formação. Na literatura educacional este é o momento inicial do rompimento com a racionalidade técnica presente nos projetos formativos da década de 1980, e a substituição para uma suposta “epistemologia da prática”, que se caracteriza pela valorização do *modus de fazer* do professor, dando ênfase à reflexão, às pesquisas feitas pelo professor da educação básica, pensando o seu *modus operandi* como forma de orientar as práticas docentes no ensino.

Estes arranjos teóricos e metodológicos vão se inserido no projeto de formação de professores e, reafirmando aquilo que Torriglia e Moraes (2006) defendem como tese: “uma centralidade nos docentes e uma descentralização na formação”. Por sua vez,

[...] as reformas educacionais e de formação destacam a centralidade dos docentes. Esta centralidade está onipresente nos documentos, mas não se articula com a dimensão formativa necessária para qualificar o docente como um profissional da educação. A formação está orientada pelas competências, gerando uma desvalorização de aspectos centrais que compõem o processo formativo. A produção de conhecimento, desenvolvida nas instituições formadoras de docentes, requer discussões sobre os aportes pedagógicos -didáticos que constituem o centro da formação junto com aqueles que se referem às problemáticas das disciplinas, áreas ou campos de conhecimento. Esta contribuição pedagógica perde seu *ethos* epistêmico quando é colocada e apresentada como apêndice da pesquisa, e quando se pretende subsumir os conhecimentos em competências, e apresentar a complexidade da prática docente em instâncias aceleradas de formação (TORRIGLIA; MORAES, 2006, p.157).

Com a edição do Parecer CNE n. 28/01, temos uma modificação na redação do Parecer CNE n. 21/01, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica. Observa-se até um papel preponderante do Conselho Nacional de Educação, definindo e normatizando a formação de professores para acompanhar as transformações trazidas pela LDB e pela edição dos decretos presidenciais que, ao

realizarem reformas na educação infantil, ensino fundamental e médio também modificam o campo da formação de professores.

A continuidade deste ciclo de reformas da formação de professores no governo de FHC trouxe consigo, também, parte da reestruturação universitária prevista no artigo 80 da LDB, caracterizado pelo incentivo e a regulamentação da Educação a Distância.

A educação à distância que foi regulamentada pelos Decretos n. 2494/98 e 2561/98 inaugura “o lócus do vazio”. Não por sua relevância e alcance, mas por vermos aqui um caminho da fragilização do ensino superior público, modificando a formação de professores, flexibilizando para que ela ocorra em tempos/espacos cada vez menos contundentes e sem garantia efetiva de qualidade. Pereira e Peixoto (2010) destacam que:

A educação a distância com TICs compõe uma conjuntura histórica de transição de um trabalho sob a gerência fordista para o toyotismo. Se, sob o fordismo as relações de trabalho se caracterizavam pelo caráter parcelar, fragmentado, da indústria seriada, da produção em série; sob o toyotismo o trabalho caracteriza-se pela flexibilização, a desregulamentação, a polivalência. Estas mudanças na base produtiva, do mundo da “empresa flexível, como diz o capital, ou do mundo da acumulação *liofilizada*, não alteram a forma de ser do capital, **mas alteram, em muito, o que se pede à educação** (PEREIRA; PEIXOTO, 2010, p.179, grifo nosso).

Por fim, neste primeiro momento da reforma que se estende até o final dos mandatos de FHC, temos uma monumental legislação que ora nasce dos decretos e leis gestados no Ministério da Educação ora advém da necessidade de regulação destes decretos e leis, entrando em cena o Conselho Nacional de Educação para normatizar por meio de resoluções e pareceres, como podemos visualizar no quadro 4:

Quadro 4 - Diretrizes produzidas no governo FHC sobre a formação de professores

Legislação	Sobre o que dispõe?
Resolução CNE/CP n. 02/97	Sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.
Resolução CNE/CP n. 01/99	Sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
Decreto n. 3276/99	Sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências.
Decreto n. 3.554/00	Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
Parecer CNE n. 09/01	Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE n. 27/01	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE n. 9/2001 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

	da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE n. 28/01	Dá nova redação ao Parecer CNE n. 21/01, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE n. 01/02	Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE n. 02/02	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

Essa monumental legislação que vai se estabelecendo em torno da formação de professores, cria novos lócus de formação docente e insere novos conteúdos formativos. Os fundamentos da reforma da formação, que sugere a análise destes documentos, são aqueles seis princípios sintetizados por Garcia (1999, p. 27-28), quais sejam: perceber a formação como um contínuo; a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança e inovação curricular; a integração de processos de formação de professores ao desenvolvimento organizacional da escola, a necessidade de integrar a formação a conteúdos acadêmicos, disciplinares e à formação pedagógica; a integração teoria e prática e a procura de isomorfismo entre a formação recebida e aquilo que o professor precisa ensinar.

Esta disputa do que é? Como será? Qual o melhor lugar para ocorrer a formação de professores? Tem sido também responsável pela instabilidade da profissão. Isto, porque, se percebe que os movimentos políticos e teóricos para formação de professores caminham sempre no espaço da instantaneidade, pelo movediço modismo teórico, sem que “as relações de trabalho e a inserção pelo trabalho terminem por determinar objetivamente a prática política [social e profissional] de cada trabalhador” (MARR, 2010, p. 335). Ou o avesso disso como formação de professores ou a inserção do professor, enquanto profissional na sociedade, transforma o seu processo concreto de sua reprodução social e direciona as formas sociais de sua práxis (MARR, 2010).

Por este motivo seja tão normal, nos anos 1990, perceber um cabedal de teorias que tentam direcionar a formação para um suposto corolário já testado, principalmente, em países do capitalismo avançado. No fundo tais teorias carregam as mesmas matrizes teóricas revestidas de matizes diferentes, fetichizadas por abordagens que, em grande parte, procuram modificar a ação e não a carreira do professor.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva não consegue se desvencilhar da organização política da formação instituída até o início de seu governo, porém acrescenta novas

possibilidades de organização do lócus e torna a formação docente ainda mais flexibilizada, como discutiremos na seção a seguir.

4.2 A era Lula e os novos caminhos da formação

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), inicia uma nova fase da formação com uma mudança significativa ao transferir o lócus para os Institutos Federais em 2008. Porém, a reforma empreendida pela intensa articulação legislativa no governo Lula acaba por afetar todos os segmentos educacionais, e mesmo com um mandato de coalizão, em um regime democrático-liberal, as reformas foram em grande parte reacionárias, assistencialistas e focais. Os documentos normalizadores da política de formação de professores ou que a afetaram estão expostas no quadro 5:

Quadro 5 - Diretrizes produzidas no governo Lula para a formação de professores

Legislação	Sobre o que dispõe?
Lei n. 10.832/03	Dispõe sobre a distribuição do Salário Educação.
Lei n. 10.880/04	Institui o Brasil alfabetizado, PNATE, PNAES
Decreto n. 5.622/05	Regulamenta a Educação a distância.
Parecer CNE n. 05/05	Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Pedagogia – Reexaminado pelo Parecer CNE n. 03/06 e que deu origem a Resolução CNE n.01/06.
Lei n. 11.273/06	Trata da concessão de bolsas para a formação de professores.
Lei n. 11.274/06	Institui o ensino fundamental de 9 anos.
Decreto n. 5.773/06	Regula o ensino superior.
Decreto n. 5.786/06	Versa sobre os centros universitários
Decreto n. 5.800/06	Institui a Universidade Aberta do Brasil.
Decreto n. 5.803/06	Institui o Observatório da educação.
Lei n. 11.494/07	Institui o FUNDEB.
Decreto n. 6.253/07	Cria o FUNDEB.
Lei n. 11.502/07	Institui a nova CAPES.
Lei n. 11.738/08	Estabelece o piso salarial do magistério.
Lei n.11.892/08	Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Decreto n. 6.094/07	Versa sobre o IDEB, Plano de Metas / PAR.
Decreto n. 6.755/09	Institui a Política Nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica.
Parecer CNE n. 09/09 e Resolução CNE n. 02/09	Carreira docente.
Parecer CNE n. 07/10 e Resolução n. 04/10	Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais
Projeto de Lei n. 8.035/10	Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016

É uma reforma conjuntural e aos pedaços em que a ação em um campo acaba por afetar diversos outros. Porém o impasse sobre a responsabilidade pela formação de professores não foi solucionado de maneira simples. Primeiro porque a tentativa do Estado foi empurrar para os entes federados esta responsabilidade, o que sempre ocorreu desde o império. Segundo porque havia (e há) ainda um grande número de professores atuando sem a formação de nível superior, principalmente distante das capitais.

Para resolver o impasse da formação, a resposta do governo consistiu em instituir o sistema Universidade Aberta do Brasil, Decreto n. 5.800/2006, o que permitiu a interiorização das vagas de ensino superior e, por outro lado, as de formação de professores. Nesse sentido, o decreto em seu capítulo primeiro estabelece como objetivo: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006). Uma novidade é que se permitiu um pacto federativo mais ampliado para a formação, pois prefeituras e universidades pactuavam diretamente sobre a oferta de cursos e de espaços com infraestrutura para a instalação dos polos de apoio presencial.

Por outro caminho, embora tudo faça parte de um pacote só, há uma reforma da CAPES para atuar diretamente na formação de professores. A nova regulamentação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a Lei n. 11.502/2007, abre espaço para o regime de colaboração, com tímido financiamento desta formação e o oferecimento de bolsas para cursistas e professores formadores. A finalidade expressa foi,

[...] induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, **a formação inicial e continuada de profissionais de magistério**, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância; II - na **formação continuada de profissionais do magistério**, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 2007c, grifo nosso).

Além disso, a Lei n. 11.502/2007 modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, dando-lhe atribuições para a formação de professores para educação básica, com a reformulação dos artigos 2º e 6º da Lei n. 8.405/1992, atribuindo à CAPES a responsabilidade de:

Art. 2. A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1 No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 2 **No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal** e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, **a formação inicial e continuada de profissionais de magistério**, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3 A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2007c, grifo nosso).

Assim, como se observa, no governo Lula a reforma estava fortemente ligada à ampliação do papel da Educação a Distância na formação de professores. Isso se mostrará visível nas reformas do Art. 62 da LDB por meio da Lei n. 12.056/09 que abriu espaço para a formação usando tecnologias e dando continuidade ao caminho imposto por FHC.

Com a Lei n. 12.056/09, o art. 62 da LDB passou a ter a seguinte redação:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12.056/09). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei n. 12.056/09) (BRASIL, 2009)

Neste sentido, constata-se que o governo sempre teve planos claros de flexibilizar a formação docente e tentou fazer isso de diversas maneiras: deixando permanecer os Institutos superiores como locus de formação; estabelecendo educação a distância como possibilidade de formação; permitindo a existência da atuação com o nível médio para atender a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental; criando seu próprio modelo de formação a distância (UAB); responsabilizando a CAPES pelo projeto de formação; abrindo possibilidade de convênios com IES privadas e transformando a formação para o ensino presencial conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Além disso, amparou as instituições privadas, sobre o simulacro da igualdade de oportunidades, alterando a lei do FIES:

para tornar gratuita toda a formação de professores para a educação básica, permitindo que aqueles graduados em cursos de licenciatura possam quitar o financiamento estudantil por meio da atuação docente nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2011, p.14).

Este conjunto de ações realizadas pelo governo Lula não só se mostra ancorado no PDE, como grande guarda-chuva das ações a serem realizadas pelo MEC, mas também como catalisador das pequenas políticas, de ações emergenciais, de mudanças normativas que permitiram criar um sistema de formação de professores diverso do governo FHC que agrega: visão sistêmica³⁴ da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social (BRASIL, 2007a), porém com a constante orientação de transferência da responsabilidade da formação para os entes federados e as instituições formadoras.

Este itinerário de análise não é nosso foco, mas nos cabe clarificar que estes pilares conceituais do PDE pautaram todas as ações do governo Lula e nos indicam a reforma empreendida pelo governo neste período. Em breves linhas, a visão sistêmica em colocar todo o sistema educacional como responsável pela formação de professores implica que todos os entes federados devem pactuar com a União na oferta de formação. A visão de colaboração está expressa no sistema UAB, no Decreto n. 6.755/09 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). O pilar desenvolvimento e território aparece nas políticas do governo Lula que irão perpassar quase todas as ações educativas, indo até a institucionalização dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, com a intenção de “promover o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social [e] se configura, com o PAC e o PDE, como planos de ação governamental que demandam a colaboração dos entes federados para a sua concretização” (MASSON, 2012, p.08).

No plano da responsabilização verificam-se várias ações que caminham em movimento aparentemente separado, mas conjunturalmente integrado. Cabe aqui destacar a

³⁴A União ampliou suas funções de controle de qualidade, avaliação e definições de padrões curriculares. Isso possibilitou, pela avaliação de larga escala, definições de padrões curriculares que cada sistema local deve imprimir às suas ações educativas. Hoje, a educação básica brasileira conta com 26 sistemas estaduais, um distrital e 5.561 sistemas municipais, cada um com autonomia (parcial) para legislar.

reforma da ‘Nova CAPES’. A CAPES sempre funcionou como agente regulador do sistema de pós-graduação brasileiro, tendo suas ações pautadas pelo produtivismo. Seu papel como agente regulador e agência mediadora do Estado, nos projetos de formação docente, tende imprimir uma produtividade no seio da licenciatura semelhante ao que ocorre nos projetos de pós-graduação. Até aqui, os programas desenvolvidos a partir desta nova atribuição da CAPES incorporaram marginalmente os princípios formativos requeridos pelo movimento de educadores.

Além disso, como agente de controle e responsabilização, temos os índices de qualidade da educação básica (IDEB) como delineador da necessária “inovação, a criatividade e o desenho de projetos pedagógicos de formação que preparem professores que vão educar e educar-se junto a crianças e jovens de um mundo em permanente mudança” (NEVES, 2012a, p. 367). Esta ancoragem da política de formação de professores nos pilares do PDE se fez sob a forte mobilização social. Ressalte o papel do Movimento Todos pela Educação, do empresariado, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) na formulação do PDE (MASSON, 2012). Em síntese:

A prioridade dada à formação de professores como solução para os resultados negativos obtidos pelo IDEB em detrimento de um investimento financeiro adequado revela a concepção de que condições subjetivas são suficientes para a resolução dos problemas educacionais. Sem uma melhoria significativa nas condições objetivas de trabalho, os avanços poderão ser insignificantes. As ações do MEC para a formação de professores têm contribuído para solucionar obstáculos imediatos, que impedem a melhoria da qualidade da educação, mas não os limites essenciais que poderiam contribuir para um projeto de educação positivamente sustentável em longo prazo. Essa é uma contradição presente nas políticas do MEC para a formação de professores, pois a superação dos limites fundamentais requer maiores investimentos na educação para a garantia de condições para uma sólida formação. Como consequência, o viés neopragmático se constitui como a essência das políticas de formação de professores, inviabilizando a consecução de um projeto de educação que contribua com as estratégias mais amplas de transformação social, pois impede a problematização do sentido econômico, político e cultural que condiciona a profissão docente. [...] A proposta de formação de professores presente no PDE enfatiza a importância do papel dos professores na melhoria da qualidade da educação. O destaque dado à formação do professor como estratégia para a solução dos problemas educacionais enfatiza a dimensão subjetiva do real e pode não contribuir para a melhoria das condições objetivas necessárias à qualidade da educação. (MASSON, 2012, p.179-180)

A segunda fase do governo Lula para a construção de um sistema de formação de professores pode ser melhor compreendida a partir do Decreto n. 6.755/09 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Sob o

manto da emergência e da exceção dá-se continuidade ao projeto de formação de professores para atender a *Escassez de Professores*³⁵. O projeto mais audacioso é o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

O PARFOR, instituído pelo Decreto n. 6.755/09, consiste em programa emergencial de oferecimento de licenciatura para professores que atuam apenas com o nível médio, de segunda licenciatura e de licenciatura a distância e formação pedagógica para professores em serviço. O PARFOR “é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2009, p. 04).

O PARFOR teve seu início efetivo no segundo semestre de 2009. Os Estados participaram por meio dos Acordos de Cooperação Técnica firmados entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação. As instituições de educação superior foram convidadas a efetivar sua participação por meio de assinatura de Termo de Adesão. Como já previsto no Decreto n. 6.755/09, foram organizados Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente³⁶ com a participação colegiada dos secretários de estados, representantes das IES e da sociedade civil organizada, para analisar a demanda das respectivas redes estaduais e municipais, planejar e organizar.

Trata-se de uma ação de formação em massa. Segundo dados oficiais, na primeira fase, o PARFOR ofertou, em 2010, vagas em 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

Até 2013 foi ofertado no PARFOR um total de 244.065 vagas. Deste total 70,09% foram cursos de primeira licenciatura, 26,59% de segunda licenciatura e 3,32% de Formação Pedagógica em 91 instituições de ensino superior (BRASIL, 2013b, p.40).

³⁵ *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (MEC, 2007), relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), composta por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos, Murílio Hingel.

³⁶No § 1º do seu art. 4º, o decreto dispõe que os planos estratégicos sejam formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a constituição seguinte: I. Secretário de Educação do estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo governo do estado ou do DF. II. Um representante do Ministério da Educação. III. Dois representantes dos secretários municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da UNDIME. IV. Dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no estado ou no DF ou seu representante. V. Um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da CNTE. VI. Um representante do Conselho Estadual de Educação. VII. Um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNDIME). VIII. Um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

Neste projeto de formação de professores, que em parte se traduz em um maior esforço da União para gerir e financiar o processo formativo de docentes, existem muitas contradições próprias de programas emergenciais, pois, segundo Abdalla (2012):

[...] nem todas as universidades públicas assumiram o PARFOR, assim como houve demora na definição dos convênios, em especial com as universidades comunitárias, cujos repasses de verbas só foram liberados em setembro/2010. Também, uma outra indefinição, por parte dos representantes da CAPES/MEC, foi em relação à avaliação do ENADE a ser realizada pelos estudantes deste Programa. Neste sentido, o Fórum considera que as Instituições Formadoras não deverão ser prejudicadas, e aponta a necessidade de se pensar nesta avaliação de forma especial, tal qual é o Programa. Há, também, desafios a serem superados, que foram discutidos no âmbito do Fórum e, também, referendados, à época, pelo Diretor da CAPES (TEATINI, 2010, p. 159), tais como: a) garantir o apoio logístico dos municípios aos professores participantes, liberando-os das aulas, fornecendo transporte, alimentação, hospedagem em certos casos; b) oferecer infraestrutura mínima para realização dos cursos; c) contar com um quadro de professores, instalações e bibliotecas para a efetivação de uma formação significativa por parte dos professores/estudantes (ABDALLA, 2012, p. 28).

As contradições dessa oferta ampliada de formação são muitas e de todas as ordens: a preocupação com a qualidade, os compromissos de pactuação entre as entidades realizadoras e os entes federados, a intensificação do trabalho nas IES parceiras e a insuficiência de pessoal. Todos estes problemas, típicos de programas gestados em gabinetes sem a devida atenção sobre a demanda e a qualidade da oferta, não retiram os méritos do PARFOR, mas fragilizam essa política em sua ação real. Brzezinski (2012) destaca em seu relatório de acompanhamento do PARFOR que:

O contraditório é assim desvelado, por um lado, nas possibilidades de ingresso propiciadas pela União por intermédio de políticas de oferta de cursos emergenciais de formação em serviço (PARFOR), por outro, os próprios proponentes dessas políticas, os estados e os municípios não se preocupam em honrar compromissos que assegurem a permanência e a conclusão bem sucedida dos licenciandos.

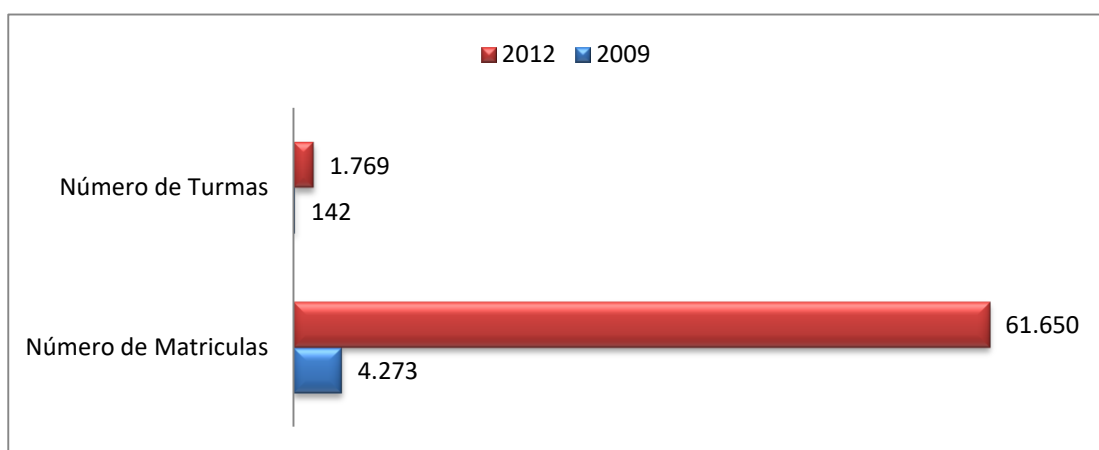
- Insuficiência de docentes e técnico-administrativos nas instituições públicas, federais e estaduais para atender a demanda impulsionada pelo Parfor.
- Cumprimento, de modo geral, de uma terceira jornada de trabalho pelos professores formadores, visando a atender a demanda dos professores/cursistas nos cursos emergenciais. Terceira jornada de trabalho com tendência a transformar-se em segundo emprego para os professores formadores vinculados aos cursos regulares das IES.
- Contradição entre os dados disponibilizados na Plataforma Freire e no Observatório *in loco*, referentes aos professores/cursistas, por exemplo, número de ingressantes, inscrições validadas, frequência do alunado.
- Desconhecimento dos dados pelas Secretarias de Estado da Educação e Secretaria Distrital de Educação que sediam os Fóruns, porque são centralizados na Capes/EB/ Diretoria de Formação Presencial.
- Disponibilidade de vagas destinadas para a Segunda Licenciatura que caracteriza a formação continuada dos professores, com pouca qualidade tanto no domínio

pedagógico quanto no domínio da área de conhecimento que o futuro duplamente licenciado.

- Conclui-se ainda que os FPAFDs não dispõem de um mapeamento completo dos dados da política que eles engendram. Nem mesmo os coordenadores de cursos têm dados completos e devidamente organizados. Há razões para crer que o problema da gestão dos dados está relacionado com o fato de as informações serem lançadas na Plataforma Freire e/ou no sistema e-Mec, de forma fragmentada, isolada e desatualizada (BRZEZINSKI, 2012, p. 61-62).

Apesar dos diversos problemas oriundos desta forma aligeirada e massificada de formação, que procura dar destaque somente à formação do professor como estratégia para a solução dos problemas educacionais, o gráfico, abaixo, demonstra a magnitude do PARFOR e os resultados numéricos alcançados até aqui, conforme se observa no gráfico 4:

Gráfico 4 - Evolução das Turmas e Matrículas do PARFOR (2009-2012)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados apresentados por Neves (2012b).

O papel da CAPES tem sido agente regulador e financiador, porém a visão de formação de professores tem se modificado bastante com a atuação da CAPES. Já é possível notar um tênue encaminhamento da abordagem tecnicista da formação, ainda predominante nos cursos de formação, para uma abordagem voltada à perspectiva do professor pesquisador³⁷.

³⁷Pode-se afirmar isso pelo conjunto de programas e projetos da CAPES/MEC que visam à formação do professor tais como: Pelo sistema UAB são ofertados os seis mestrados no formato semipresencial do país: o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), criado em 2010; o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF (ProFis), lançados em 2013; e os Programas de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Artes (ProfArtes), Filosofia, Administração Pública (ProfiAP) e Ensino de História (ProfHistória). Além de ações de formação de professores de Línguas em países da Europa e nos Estados Unidos, ações do programa

A preocupação com excelência considera que formar um professor hoje exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática; a busca pela equidade deve-se ao fato de a Capes considerar o Brasil como um todo e a educação como um sistema nacional democrático: portanto, a excelência do processo de ensino e aprendizagem deve estender-se a todo o país. Os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB/CAPES são: 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. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, mas, ao serem intencionalmente traduzidos nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País. Os dados registrados neste Relatório sinalizam a forte atuação da diretoria e apontam perspectivas de trabalho que aumentam a cada dia ante os bons resultados que estão sendo colhidos. O diferencial que a Capes traz à formação de professores e aos programas de fomento a estudos, pesquisas e inovação na Educação Básica advém de sua experiência de mais de seis décadas na qualificação, expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil e de uma visão sistêmica da educação brasileira (BRASIL, 2013b, p. 04-05).

Os projetos desenvolvidos na CAPES que, teoricamente, deviam estar fortemente ligados ao PARFOR e no geral à formação de professores não têm provocado mudanças significativas na formação docente. Isso pode se dar pelo fato de quase todos os projetos de formação estarem ligados às instituições formadoras. Programas como PIBID e PRO-DOCÊNCIA, que estão no bojo da formação inicial, apresentam resultados tímidos, pois afetam apenas um número pequeno de participantes. Além disso,

[...] aparentemente, além do sentido de superação de problemas da educação básica que contribuíam negativamente para sua qualidade, o interesse da CAPES em assumir sua nova missão pode ser encontrado nos dados por ela disponibilizados por meio dos relatórios de gestão de 2007 e de 2011. Nesse período, caracterizado como inicial no desenvolvimento das suas novas atribuições institucionais, a CAPES praticamente triplicou de tamanho, tanto em número de servidores, que passou de 138 para 381, quanto em relação à dotação orçamentária, que passou de R\$833.479.173,61 para R\$3.091.937.415,00. Com isso, o órgão cresceu numericamente em importância nas ações do Ministério da Educação, diminuindo o risco de uma nova extinção (SOUZA, 2014a, p. 637).

Ressaltamos, ainda, aspectos que nos parecem importantes nesta definição de lócus e de responsabilidade pela formação de professores. Primeiro, uma maior centralização do Estado nas políticas de formação de professores da educação básica ao eleger a CAPES como

responsável pela formação. Segundo, com a implantação de um modelo de formação a distância referenciado pelas universidades públicas por meio da UAB. Terceiro, a participação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente que podem imprimir, a longo prazo, mudanças significativas nos desenhos curriculares das licenciaturas. E, por fim, uma maior regulação, controle e avaliação dos cursos de licenciatura para educação básica a partir do dimensionamento do papel da CAPES e do INEP.

Porém, o governo Lula faz ainda outra mudança na formação de professores, a nosso ver muito significativa. Em 2008, a Lei n. 11.892/08 facultou a tarefa de formação de professores e a qualificação profissional para os Institutos Federais. O artigo 8º da referida lei estabelece o mínimo de 20% (vinte por cento) de vagas de matrícula de cada Instituto para atender tais objetivos. Em síntese, a formação de professores, no final do governo Lula, está especializada em diferentes lócus e sob a responsabilidade da CAPES, universidades, estados federados e municípios.

A reestruturação da Rede e a transferência da responsabilidade da formação de professores para a mesma são, em parte, uma tentativa de consolidar “as reformas” requeridas para o avanço econômico. Consequentemente, a flexibilização da formação para os IFs se mostra como “solução” para resolver uma suposta escassez de professores nas áreas de ciências e matemática para atender ao ensino médio.

Este fato ocorre por motivos claros, primeiro porque a reforma universitária não se realizou como o planejado, e segundo porque o governo tentava também conformar as forças sindicais e da sociedade civil. Neste sentido, Tavares (2014) tem razão ao afirmar que:

É frente a esse cenário que o governo brasileiro tem colocado em prática a proposta de reestruturação de diferentes instituições de ensino que possam se apresentar como alternativa às “universidades de pesquisa”. [...] Diante da dificuldade que o sistema capitalista tem encontrado para fazer com que as “universidades de pesquisa” se conformem às suas demandas mais imediatas (dificuldades históricas que decorrem da resistência oferecida pela mobilização de estudantes e docentes universitários), a **reestruturação da Rede Federal traduziu-se na efetivação de um modelo institucional alternativo, baseado na expectativa (ou suposição) que os institutos poderiam ajustar-se mais facilmente a estas demandas** (TAVARES, 2014, p. 32, grifo nosso).

Embora, a Rede Federal se constituindo de escolas diferentes e algumas gozando até de mais prestígio social que outras, como era o caso dos CEFETs em relação às demais, urgia no interior da própria estrutura um desejo de reforma. Esta deveria materializar um maior *status* das instituições que possuíam prestígio social menor dentro da Rede, no caso as

agrotécnicas. A formação de professores cai de paraquedas na nova institucionalidade, pois, contraditoriamente, somente os CEFETs possuíam experiência neste sentido. Por isso, na próxima seção, discutiremos os movimentos e as mediações da formação de professores nos Institutos Federais, mostrando os problemas já evidenciados por outros pesquisadores em suas dissertações e teses.

4.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A história da formação de professores em instituições de educação profissional inicia com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com a Lei n. 6.545/78 que definia como objetivo para os CEFETs de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro a oferta de curso superior, entre eles os cursos de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas do 2º grau (atual ensino médio)e dos cursos de formação de tecnólogos (BRASIL, 1978)

Este movimento de licenciaturas plenas e curtas está ligado à concepção aligeirada da formação no período dos governos militares e corresponde à parte do quinto momento que Saviani (2009) nominou de substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério.

Os CEFETs nascem no bojo das transformações tecnológicas, do *boom* das engenharias e no momento em que o Brasil se esforça para superar o subdesenvolvimento e a crise. Em 1973 eclode o primeiro choque do petróleo. Este é um dos responsáveis por detonar a escalada inflacionária sem precedentes, fazendo ruir a crença nos agentes financeiros de premissas keynesianas. A crise hegemônica dos Estados Unidos abriu espaço para projetos de desenvolvimento nacional como, por exemplo, na América Latina, estabelecendo estratégias de aprofundamento dos seus processos de industrialização (CASTELO, 2013).

Posto isso, avançamos para o aprofundamento da crise conjuntural que se instala na década de 1980. Mesmo assim, o Decreto n. 8.730/82 reafirma como tarefa dos CEFETs a formação de professores voltada para superar a carência de professores para o ensino médio: “formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º Grau” (BRASIL, 1982).

Os CEFETs desenvolveram seu trabalho sem maiores percalços. Somente na década de 1990, o governo Itamar Franco, na Lei n. 8.711/93, reformula os objetivos do CEFETs e eles passam a trabalhar diretamente com a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, ministrando cursos superiores de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 1993).

Após isso, a aprovação da Lei n. 8.948/94 permitiu, por meio de processo de avaliação, que escolas técnicas federais fossem transformadas em CEFETs. Há uma verdadeira corrida para a “cefetização”³⁸. A licenciatura para a formação de professores para a educação básica nos CEFETs passa a ocorrer atendendo singularidades dos espaços onde estão inseridos, sem que houvesse uma legislação específica para este fim. Isso só mudaria com o Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei n. 8.948 e atribuiu como objetivo dos CEFETs:

ministrar cursos de **formação de professores e especialistas**, bem como **programas especiais de formação pedagógica**, para **as disciplinas de educação científica** e tecnológica (BRASIL, 1997, grifo nosso).

No ano 2000, alarmado sob o simulacro da falta de professores para as disciplinas do ensino médio, o governo decide atribuir aos CEFETs a tarefa de formar professores. O Decreto n. 3.462/00 estabeleceu que os CEFETs:

[...] **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 (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Nesse ínterim, os CEFETs são as únicas unidades educacionais da Rede Federal de Educação Profissional com prerrogativa para ministrar cursos de licenciatura. Essa característica só se transformaria com a edição da Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

³⁸ Termo utilizado por Campello (2005).

O artigo 8º da referida lei estabeleceu o mínimo de 20% (vinte por cento) de vagas de matrícula de cada Instituto para atender exclusivamente à formação de professores, priorizando as áreas de ciências e matemática, mas também abrindo possibilidades para outras licenciaturas, desde que verificadas as necessidades locais para o oferecimento destas.

Os Institutos Federais possuíam em 2012, segundo levantamento de Lima (2012, p.54), 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente. Em 2013 as licenciaturas já correspondiam a 6% das matrículas de toda a Rede com um total de 55.417 alunos. Dados mais atuais informam que os IFs ofertam 420 (quatrocentos e vinte) cursos de licenciatura por todo o Brasil (VERDUM, 2015). Esses dados ilustram a capacidade deste novo lócus, com alta capilaridade no país, pois possui com 562 campi em atividade espalhadas em 512 municípios.

Por isso, nesta dimensão podemos afirmar que um dos objetivos da invenção da institucionalidade está efetivado – a expansão e interiorização destas unidades. Este é um movimento que correu por dentro, fora dos embates dos movimentos sindicais e das associações nacionais sobre a formação de professores. Como já nos referimos no segundo capítulo, dentro do movimento da expansão das escolas técnicas, há também o movimento da criação de nova institucionalidade. Esta vai se fazendo com a ideia de *mudança de institucionalidade para cima*³⁹ e culmina na *invenção do novo lócus de formação de professores*.

Dizemos invenção do novo lócus de formação de professores porque os Institutos Federais, formados a partir da aglutinação voluntária de outras autarquias, assumem uma institucionalidade que os diferencia de suas anteriores personalidades jurídicas e também educacionais.

Sobre os motivos que levam a formação de professores para o interior dos Institutos Federais, alguns autores, como Lima e Silva (2011), indicam que a principal razão defendida para essa iniciativa se relaciona à escassez de professores no Brasil. Em parte, estas autoras reproduzem o discurso governamental expresso claramente no documento *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (MEC, 2007). Porém nos

³⁹LIMA, Marcelo; ZANDONADE, Viviane. Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.**, Vitória-ES, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012.

interessa, neste momento, mostrar como a formação de professores para educação básica é compreendida neste espaço.

Para iniciar, Lima (2012) analisou os pressupostos políticos que permeiam a consolidação dos Institutos Federais como lócus de formação de professores. Segundo a autora, sua pesquisa permitiu:

[...] inferir que a formação de professores nos Institutos Federais é um fenômeno permeado por contradições. Pois aponta para a expansão de uma formação pública e gratuita, trazendo o Estado como promotor da oferta educacional, embora se aproxime de uma concepção pragmática da formação de professores, com o incentivo de uma pesquisa aplicada, voltada para os problemas do cotidiano da prática profissional (LIMA, 2012, p.09).

Flach (2014), ao analisar a formação de professores nos IFs, buscou compreender como está ocorrendo o processo de consolidação dos cursos de licenciatura e também enumera as dificuldades encontradas nestes cursos. O trabalho analisou como está sendo colocada em prática a formação de professores no IFRS. Flach (2014) concluiu que:

A oferta de licenciaturas é uma novidade para o conjunto de unidades que deram origem a este instituto, o que torna ainda mais complexa a tarefa de pensar em políticas específicas para esta modalidade de ensino, já que não há um ponto de partida seguro a partir do qual se possa focar esta experiência. [...] É possível inferir que a oferta deste curso de licenciatura vem sendo cumprida com êxito. As falas dos docentes entrevistados apresentam em diversos momentos as dificuldades existentes, de toda ordem, para levar a cabo este projeto. Contudo também fica implícito nas suas falas o propósito de fomentar o curso, através da participação em distintas ações e projetos, com o intuito de qualificar a formação destes estudantes que estão tendo acesso à formação de professores em instituições tradicionalmente voltadas ao ensino técnico (FLACH, 2014, p.176-167).

Arantes (2013), também, mostrou diversos problemas: formação inadequada do corpo docente que atua nestas licenciaturas, projetos pedagógicos que destoam das matrizes curriculares, cursos com aspectos de bacharelado, pouca ênfase no ensino das disciplinas didáticas e currículos que, em parte, reproduzem a legislação em vigor. Além disso, as análises da proposta curricular:

[...] demonstram certa concentração nas disciplinas de área específica em detrimento das questões relacionadas às necessidades formativas de professores, apresentando ainda uma formatação curricular muito próxima do modelo conhecido como "3+1", isto é, aquele que apenas acrescenta às disciplinas do curso de bacharelado um conjunto de disciplinas pedagógicas e atividades de estágio, uma espécie de suplemento, sem a articulação necessária para a formação docente, uma vez que há uma fragmentação da produção do conhecimento para o objetivo do curso de licenciatura: formar professores. Os cursos se estruturam em perspectivas diferentes.

No caso da licenciatura em matemática observamos avanço na proposta de formação no que tange ao equilíbrio na oferta de disciplinas específicas em relação às disciplinas pedagógicas, podemos dizer que sua matriz encontra-se em um estágio intermediário. As licenciaturas em ciências biológicas demonstraram a maior concentração de disciplinas específicas, e a menor formação específica para a docência. [...] Daí a forte preocupação com a acumulação de conhecimento específico, dando-se pouca importância à formação didática da própria disciplina. Essa situação não é diferente nos cursos de licenciatura em química, mesmo tendo apresentado a menor concentração de disciplinas específicas entre os cursos analisados. Os professores que atuam nos cursos são em sua maioria licenciados, 78%, de forma que, em tese, possuem formação para lidar com formação de professores, mas apenas dois professores possuem pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de ensino de matemática e ciências e educação matemática. [...] Os Projetos Pedagógicos de Cursos analisados destoam, seus objetivos não se relacionam com suas matrizes, na grande maioria, pois não apresentam disciplinas que atendam ao que está proposto. Existe ainda uma forte desconexão entre as habilidades que se esperam de um professor em detrimento do profissional bacharel na medida em que supervalorizam a formação do matemático, biólogo ou químico (ARANTES, 2013, p. 121-122).

Em outra linha teórica, Guerra (2013), investigando a adequação das Licenciaturas em Matemática do IFMG às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, concluiu que a licenciatura é pragmática e que tem muitas falhas em sua organização, principalmente no desenvolvimento de competências profissionais. O autor aponta que:

[...] o principal ponto que surge para reflexão é sobre como uma instituição que historicamente se concentra na formação profissionalizante, técnica e tecnológica tem assumido a missão de formar professores, algo que além da dimensão científica apresenta uma forte dimensão humanista. No entanto, a marca registrada da educação tecnológica, uma abordagem conteudística, tecnicista e quantitativa, foi assimilada pelas licenciaturas em Matemática dos IF do Estado de MG, ou seja, uma visão simplista de formação de professores. Profissionais de outras áreas são aproveitados como formadores de professores de Matemática (GERRA, 2013, p.211).

Souza (2011), na análise do processo de criação do curso de Licenciatura em Biologia, no IFRO, identificou sinais de recontextualização da política para formação de professores nos institutos.

Bavaresco (2014), ao analisar a política de formação de professores nos IFs, mostrou que esta política é ineficaz na medida em que os alunos indicam não ter como perspectiva profissional a docência, afastando-se assim dos propósitos de criação do curso. A pesquisadora verifica que:

Em relação à inserção da formação de professores nos IFs, os pressupostos dessa política convergem com as novas configurações que se desenham para a nação

mediante crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico e que vem demandando investimentos e definições políticas para o desenvolvimento de ciência básica voltada a inovações tecnológicas. Desse modo, as áreas definidas como prioritárias para a formação de professores nos IFs passam a deter elevado nível de importância, sendo consideradas estratégias para o desenvolvimento de ciências e tecnologia. Além disso, a formação de professores nos IFs insere-se, sobretudo, no aumento do contingente de docente para áreas que vêm apresentando acentuada carência desses profissionais e ameaçando os projetos de desenvolvimento do país. **No entanto, as estratégias dos estudantes que buscam formação superior na licenciatura em matemática no IFRS-BG apresentam tensionamentos com os propósitos dessa política, uma vez que seus interesses e perspectivas profissionais, com raras exceções, não contemplam a carreira docente na Educação Básica.** O que esta pesquisa mostrou é que os jovens que ingressaram neste curso têm como objetivo principal a formação no Ensino Superior, como forma de investimento em capital humano (BAVARESCO, 2014, p.208, grifo nosso)

Uglar (2014), reafirmando o que já tinha mencionado Arantes (2013), verificou que, embora os projetos dos cursos estejam adequados às orientações e normas legais, ainda salta aos olhos a primazia dos conteúdos específicos. Segundo o autor:

[...] quando verificamos as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas, percebemos implicações dessa orientação mercadológica. Em termos de currículo, deparamo-nos de uma forma geral, com a primazia dos conteúdos específicos com reduzidos conhecimentos advindos da prática docente, em detrimento de conhecimentos mais amplos voltados à compreensão do homem e da sociedade. (...) Essa mercantilização do ensino superior promove distorções entre ensino, pesquisa e na identidade profissional dos professores, no processo de aprendizagem dos estudantes e na medida em que prioriza os conhecimentos e inovações dos âmbitos científicos e tecnológicos pretere a formação docente, daí entendemos a secundarização dos cursos de licenciatura no IFSP-SP, fazendo com que estes cursos se tornem um “corpo estranho” no interior da instituição (UGLAR, 2014, p.213).

Uglar (2014) também levantou a tese já defendida por Flach (2014) de que não se prova uma articulação da formação de professores do IF com a educação básica nem com as outras modalidades ofertadas. Para a autora:

Assim, a inserção da formação docente nos institutos federais mostra-se adequada às necessidades do sistema capitalista e a uma política neoliberal, sendo que algumas de suas características poderiam se reverter em uma melhor formação para estudantes. Um exemplo disso, como vimos, é o subaproveitamento da presença, no IFSP-SP, de diferentes níveis e modalidades de ensino, pois não há um projeto que vise à articulação entre estas modalidades, nem o aproveitamento para a construção de saberes através do emprego de ambientes de aprendizagem, o que faz com que as modalidades apresentem-se de maneira fragmentada (UGLAR, 2014, p. 212).

Verdum (2015), por outro lado, defendeu que a verticalização do ensino possibilitaria esta articulação entre as diversas modalidades e níveis nos institutos criticados por Uglar

(2014). Para a autora, é uma característica positiva destas instituições e pode ser um diferencial para os cursos de licenciatura. Segundo a pesquisadora:

Os IFs, com sua estrutura verticalizada de ensino e com a formação baseada na tríade *ensino, pesquisa e extensão*, são instituições que têm condições de ofertar a formação inicial de professores para uma educação básica de qualidade, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das licenciaturas e o seu contexto institucional. Acredita-se que a estrutura verticalizada seja um dos grandes diferenciais deste modelo de instituição, pois permite que os docentes dos Institutos Federais tenham uma vivência pedagógica mais rica, já que deverão interagir com alunos e currículos de diferentes níveis e contemplar os nexos possíveis entre os diversos campos do saber, aliando ensino, pesquisa e extensão e desenvolvendo propostas curriculares inovadoras (VERDUM, 2015, p. 25).

A posição assumida por Verдум (2015) assevera a possibilidade da verticalização como instrumento capaz de produzir inovações curriculares e dos projetos formativos no interior do próprio IF. Para chegar a esta afirmação, a autora se propõe a construir indicadores de qualidade para a formação de professores nos IFs, elencando as dimensões currículo, práticas pedagógicas, gestão, e formação dos formadores. Para a dimensão formação de professores, a autora destacou como indicadores:

- 1) A formação ocorre por meio de redes interativas que favorecem a interlocução entre pares, promovendo práticas pedagógicas inovadoras.
- 2) A formação está fundamenta num paradigma inovador, que busca a superação da fragmentação, e a reprodução do conhecimento.
- 3) A formação aborda aspectos específicos da educação profissional, e das características dos IFs, como a verticalização do ensino.
- 4) A formação acontece por meio de uma política institucional, que promove espaços para o desenvolvimento profissional docente, favorecendo o bem-estar e a realização profissional.
- 5) A formação pedagógica é o foco dos processos formativos desenvolvidos.
- 6) A formação dos formadores tem como referência a cultura digital, em que os seus licenciandos, e os alunos futuros professores estão imersos.
- 7) A formação dos formadores está voltada para a reconstrução do conhecimento profissional, a partir de uma reflexão prática e deliberativa.
- 8) A formação dos formadores ocorre, também, por meio da experiência de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, relacionados à docência (VERDUM, 2015, p. 207).

Continuando a análise, a dissertação de mestrado de Cechinel (2012) se propõe a investigar as concepções de formação de professores no Instituto Federal de Santa Catarina. A pesquisadora concluiu que há disparidades entre o enunciado pelos projetos pedagógicos do curso de ciências da natureza e aquilo que os professores sustentam como teoria para a formação. Segundo a Cechinel (2012):

O que ficou evidente, na pesquisa, foi uma **mistura de perspectivas pedagógicas**. Nesta mescla, incluem-se as que foram apresentadas no referencial teórico e outras, como o construtivismo e aprendizagem significativa, não tratadas neste estudo. Uma nova análise poderia, ainda, manifestar influências de outras. Deste modo, **conclui-se que o curso não possui clareza quanto a sua direção em termos de perspectiva de formação de professores**. Isso porque nele há uma variação de perspectivas tanto nas visualizadas no projeto pedagógico do curso - prova disso está nas referências bibliográficas básicas e complementares sugeridas - quanto na fala dos professores formadores. Às vezes, os próprios professores formadores se confundem, dizem seguir determinada tendência, mas suas falas remetem a concepções diferentes de educação, escola e conhecimento (CECHINEL, 2012, p. 73, grifo nosso).

Para Motta (2015), os institutos federais como lócus de formação não apresentam condições de uma formação de educadores na perspectiva de inclusão. Além disso, as unidades, principalmente as mais afastadas dos grandes centros, trabalham em condições precárias, sem estrutura mínima para o funcionamento. Segundo o autor:

[Como] *loci* de formação de professores, os IFs apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas nestes *loci* em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos na formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil. [...] Ao propalar um rompimento com a visão instrumental com que a educação brasileira se delineou em sua história, o Estado parece não objetivar esse rompimento na prática, gerando inclusões no macro, por meio do aumento da oferta de vagas e a interiorização da rede, porém, gerando exclusões no micro, ao permitir que Institutos sejam abertos em condições mínimas estruturais. A experiência cotidiana em vários Institutos, marcadamente nas unidades afastadas dos grandes centros urbanos, vem registrando a falta de bibliotecas e/ou laboratórios; salas de aula inadequadas para a relação espaço/quantidade de alunos; número reduzido de docentes e/ou técnicos administrativos; e cursos de licenciatura em funcionamento com parte dos seus professores atuando sem a habilitação para o magistério (MOTTA, 2015, p. 20-21).

Assis (2013), ao analisar a formação de professores nos campi Bento Gonçalves e Porto Alegre do IFRS, ratifica as questões levantadas por Motta (2015), e concluiu que nos IFs:

As políticas de formação de professores ainda necessitam de qualificada infraestrutura e que as relações com as concepções de interação e interdisciplinares, a desfragmentação da organização curricular, ainda com privilégio de disciplinas, compõem dificuldades na formação de professores (ASSIS, 2013, p.11).

Os resultados demonstrados pelos pesquisadores aqui elencados nos mostram diversas percepções da formação de professores neste novo lócus. Tais questões estão sintetizadas abaixo:

- I. A licenciatura é um “corpo estranho” dentro do IF (UGLAR, 2014, p. 213).
- II. Não há relação/articulação entre as licenciaturas e as escolas de educação básica nem das modalidades no interior do próprio IF (FLACH, 2014; UGLAR, 2014).
- III. A licenciatura é pragmática e tem muitas falhas em sua organização, principalmente no desenvolvimento de competências profissionais (GUERRA, 2013).
- IV. Os interesses e perspectivas profissionais dos licenciados não contemplam a carreira docente na educação básica (BAVARESCO, 2014)
- V. Os cursos de formação apresentam diversos problemas. O maior deles são os cursos de licenciatura com face de bacharelado. Isso se torna visível quando se analisam os currículos e projetos de formação (ARANTES, 2013).
- VI. São lócus de formação tradicionalmente voltados ao ensino técnico e tecnológico que significa uma formação de professores em instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica que produz uma concepção pragmática da formação de professores, com incentivo a uma pesquisa aplicada voltada para os problemas do cotidiano da prática profissional (LIMA, 2012).
- VII. As propostas curriculares dos cursos de licenciatura são recontextualizadas (SOUSA, 2011).
- VIII. Os IFs, com sua estrutura verticalizada de ensino e com a formação baseada na tríade ensino, pesquisa e extensão, são instituições que têm condições de ofertar formação inicial de professores para uma educação básica de qualidade se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das licenciaturas e seu contexto institucional (VERDUM, 2015, p. 26).
- IX. Como lócus de formação de professores, os IFs estão atuando como Institutos sem condições mínimas estruturais e não apresentam dimensões política, cultural e de práticas favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva (MOTTA, 2015).
- X. As políticas de formação de professores nos IFs precisam de adequada infraestrutura (ASSIS, 2013).

A respeito da qualidade da formação, as questões levantadas mostram que a licenciatura é pragmática e tem falhas em sua organização. Esta não desenvolve competências profissionais, pois são cursos de licenciatura com face de bacharelado. Estes dados questionam o pressuposto da criação desta institucionalidade fundada na concepção de que as escolas técnicas, por sua expertise construída secularmente, poderiam pela agregação de suas

experiências desenvolver projetos de formação de professores de qualidade, como destacava o documento oficial:

Os compromissos institucionais que os Institutos Federais assumem com a sociedade brasileira, aliados ao seu amplo grau de abrangência e ao trânsito pelos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica **dotam essas Instituições de condições para estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: 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. **Esse tipo de concepção curricular cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação** (BRASIL/ MEC. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais, s/d, p.2).

Por fim, Lima e Silva (2014) fazem uma crítica da concepção de formação presente nos IFs, que em síntese não possibilitaria aos professores a profissionalização docente, em uma perspectiva crítico-emancipatória. As autoras destacam que:

A formação de professores, nos discursos sobre os Institutos Federais, aparece intimamente relacionada à preocupação de formar para o trabalho. No entanto é preciso compreender qual o significado da palavra *trabalho* que lhe é atribuída quando alocada nos discursos políticos. Analisando os discursos, encontram-se expressões que ditam a primazia em prol da formação *crítica, emancipatória*, compreendendo o *trabalho* em seu sentido *ontológico*. Mas, ao aprofundar sobre as diferenciações que a formação de professores no Instituto Federal deve desenvolver, a preocupação com o trabalho surge vinculada à necessidade de suprir as necessidades do sistema capitalista. Portanto, nesta concepção de formação de professores, parece haver a ideia de que cabe, a essa formação, a preocupação com a manutenção e/ou adaptação do sistema produtivo. O sentido ontológico não aparece nos discursos. Apenas a expressão *sentido ontológico*, esvaziada de significado, objeto de enfeite discursivo (LIMA; SILVA, 2014, p. 06).

Ao analisar a formação de professores nos Institutos Federais (IFs), estes autores mostram pistas sobre a origem destes problemas que, em parte, são oriundos da concepção dos Institutos e, também, do seu processo de implantação.

Uma vez que o Estado, ao estabelecer uma normativa quantitativa e a indicação para a formação de professores se voltar para determinadas áreas do conhecimento - ciências da natureza, da matemática e para educação profissional - flexibiliza o processo de formação docente.

Aqui se desvela a originalidade de nossa hipótese: **a formação de professores nos Institutos Federais é precarizada**. Neste sentido, o que percebemos é que as pesquisas realizadas deram conta, parcialmente, desta discussão sobre os problemas da formação de

professores nos IFs. Desta, feita, o próximo capítulo apresenta e discute como os sujeitos envolvidos com a Licenciatura em Matemática avaliam, analisam, vivenciam o processo de implantação e execução deste curso.

5 PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA IFAC – CAMPUS CRUZEIRO DO SUL

O objetivo deste capítulo é analisar os processos de precarização da formação de professores na Licenciatura em Matemática, tendo como base conceitual as categorias já referidas e os elementos apontados pelos sujeitos participantes das entrevistas, questionário e grupos focais.

Além disso, neste capítulo, apresentamos as mediações da implantação do IFAC com o objetivo de discutir o processo de construção da institucionalidade do Instituto Federal do Acre e do Campus Cruzeiro do Sul. Para isso, apresentamos o histórico, os problemas e, também, a importância social que a instituição assumiu frente à sociedade acreana no seu recente histórico institucional.

A apresentação dos dados se referencia nos documentos produzidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em seus relatórios anuais da EPCT. Além destes, usamos como elementos de análise os *Planos de desenvolvimento Institucional do IFAC* de 2009 e 2014 e os *Relatórios de Gestão do IFAC* (2010 -2016). Para complementar a análise, apresentamos dados coletados junto a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, Diretoria de Administração e Coordenações de programas e de curso. As informações foram solicitadas através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (<https://esic.cgu.gov.br>), e por e-mail institucional.

A leitura destes documentos seguiu as orientações da Análise de Conteúdo temático-categorial (GUERRA, 2014; BARDIN, 2011). Além disso, apresentamos e discutimos os discursos dos sujeitos na construção da análise. Pois, como participantes desta construção social, estes reconstroem este percurso histórico de maneira distinta daquela descrita nos documentos oficiais, nos trazendo o cenário das mediações construídas e os processos contraditórios que circundaram a implantação da instituição.

Neste sentido, também constituem nossas fontes o conjunto de depoimentos coletados nas entrevistas individuais com docentes, grupos focais realizados com os alunos cursistas e egressos, questionário aplicado aos docentes e as entrevistas individuais com técnicos. Além disso, confrontamos os dados com a literatura sobre a problemática.

As entrevistas foram realizadas com 6 professores de área de Matemática, 2 professores da área de pedagogia. Além destes sujeitos foram entrevistados 3 técnicos administrativos em Educação envolvidos no processo de implantação e acompanhamento da Licenciatura em Matemática no período estudado, totalizando a 10 horas e 22 minutos de gravação em áudio que se encontram arquivados no arquivo pessoal do pesquisador.

Os grupos focais foram realizados somente com estudantes e egressos, totalizando 26 alunos e alunas das turmas 2011, 2012, 2013, 2014, 2015. Estes foram divididos em três grupos distintos: grupo focal 1 com alunos egressos que não atuam como professores de Matemática, realizado em setembro de 2016, no período noturno, na sala de reuniões da unidade do PRONATEC/IFAC, localizada na avenida Mâncio Lima; grupo focal 2 com alunos egressos que atuam como professores de Matemática, realizado em Dezembro de 2015, no período noturno, na sala de professores da Escola Maria Lima de Souza e, grupo focal 3 com discentes do curso da Licenciatura em Matemática realizada, em outubro de 2016, no período da manhã, no Laboratório de Informática da Escola Madre Adelgundes Becker. Os grupos focais tiveram duração aproximada de 1 hora e 20 minutos e corresponderam a 3 horas e 28 minutos de gravação em áudio que, também, encontram-se arquivados com o pesquisador.

Além das entrevistas e grupos focais se ampliou a coleta de dados com aplicação de uma Enquete como os professores da área de matemática e da pedagogia que já haviam sido entrevistados e outros 5 professores da área de conhecimento geral e das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Matemática.

Os dados coletados foram tratados, organizados e analisados utilizando o software para análise de pesquisa qualitativa *NVivo 11 Starter for Windows* e nos pressupostos da Análise de Conteúdo, seguindo o roteiro proposto por Bardin (2011) e da Análise de Conteúdo temático-categorial (GUERRA, 2014). Como apresentamos descrito a seguir:

I. ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

- Leitura flutuante e analítica;
- Definição das unidades de análise com base nas questões norteadoras da pesquisa;
- Identificação das categorias e subcategorias emergentes;

II. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

- Construção das categorias para análise;

- Codificação e categorização dos dados com apoio software para análise de pesquisa; qualitativa *N Vivo 11 Starter for Windows*.

III. ANÁLISE DOS RESULTADOS

- Organização dos quadros de análise com os extratos de discurso correspondentes as categorias;
- Análise do conteúdo;
- Inferências e interpretações;

As questões norteadoras deste trabalho centram-se nas categoriais centrais desta pesquisa: Trabalho e precarização. Neste sentido, apresentamos os discursos dos sujeitos captados nas entrevistas e grupos focais organizados em função das categorias mais presentes que foram apontadas nos processos da Análise do Conteúdo e que foram posteriormente confirmadas pela análise do *N Vivo 11 Starter for Windows*, seguido das inferências e interpretações a partir da base teórica e metodológica defendida nesta tese.

5.1 A GÊNESE PRECÁRIA

Em primeiro lugar, não há história de ensino técnico federal no Acre por meio de Escolas Agrotécnicas, CEFETs ou outra modalidade da Rede antes da institucionalização dos Institutos Federais. O IFAC nasceu Instituto com todos os percalços da implantação realizada por força de lei, e que foi direcionado, implantando e pensado por outro instituto federal – o IFAM. Por este motivo é primordial entender este contexto histórico porque já iniciamos a história de Educação profissional federal como IF.

Por consequência da Portaria Ministerial n. 1.065 de 13 de novembro de 2007, que colocava todos os recursos relacionados à contratação das empresas para construção dos Campi e da sede do IFAC, bem como a aquisição de alguns materiais e equipamentos sob a responsabilidade do IFAM, os recursos de 2009 estavam vinculados a esta autarquia responsável pela construção dos três campi. Não foi possível encontrar a informação sobre este dispêndio financeiro nos relatórios de gestão do IFAM (2008, 2009 e 2010). Desta feita, os recursos financeiros para a constituição do campus estavam atrelados ao Instituto Federal do Amazonas responsável junto ao SETEC/MEC pela implantação do Instituto Federal do Acre e do Instituto Federal de Rondônia (BRASIL/CGU, 2014).

Porém, no Relatório de Gestão do IFAC (2010, p.23) é possível acompanhar que o investimento na instalação e funcionamento do IFAC foi inicialmente de R\$ 22.208.062 (vinte e dois milhões, duzentos e oito mil e sessenta e dois reais). Consta também que para o pagamento das despesas com pessoal, no exercício de 2010, foi necessário utilizar recursos do Instituto Federal do Amazonas para pagamento dos servidores contratados para o IFAC (IFAC, 2010).

Mesmo com este investimento e como estavam, ao mesmo tempo, sendo constituídos três campi, um campus avançado e uma reitoria, os recursos alocados para o ensino levaram os próprios servidores a reconhecerem que este processo ocorreu de forma precária. Como podemos analisar na fala encontrada no Relatório de Gestão:

Com a criação do IFAC, foi proposta a instalação de três *campi* (Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira), câmpus estes implantados, porém, devido a identificação de demanda e de necessidade pela oferta de ensino técnico e tecnológico, foi implantado um câmpus avançado na cidade de Xapuri, vinculado ao câmpus Rio Branco, tendo sido doado pelo governo do estado do Acre pela municipalidade uma escola. O índice atingido acima da previsão deve-se a instalação desta unidade. **O resultado material foi atingido, porém as unidades, inicialmente, trabalhavam de forma precária, sem condições de desenvolvimento pleno de suas atividades com a qualidade necessária** (IFAC, 2010, p. 19, grifo nosso).

Com o estabelecimento do Acordo de Metas e Compromisso foram definidos recursos financeiros para a implantação do IFAC. A subcláusula quinta descrevia como despesas de capital o valor médio de R\$ 2.000 (dois mil reais) por aluno matriculado e a garantia do investimento descrito no Quadro 6:

Quadro 6 - Previsão do investimento no Plano de Acordo de Metas

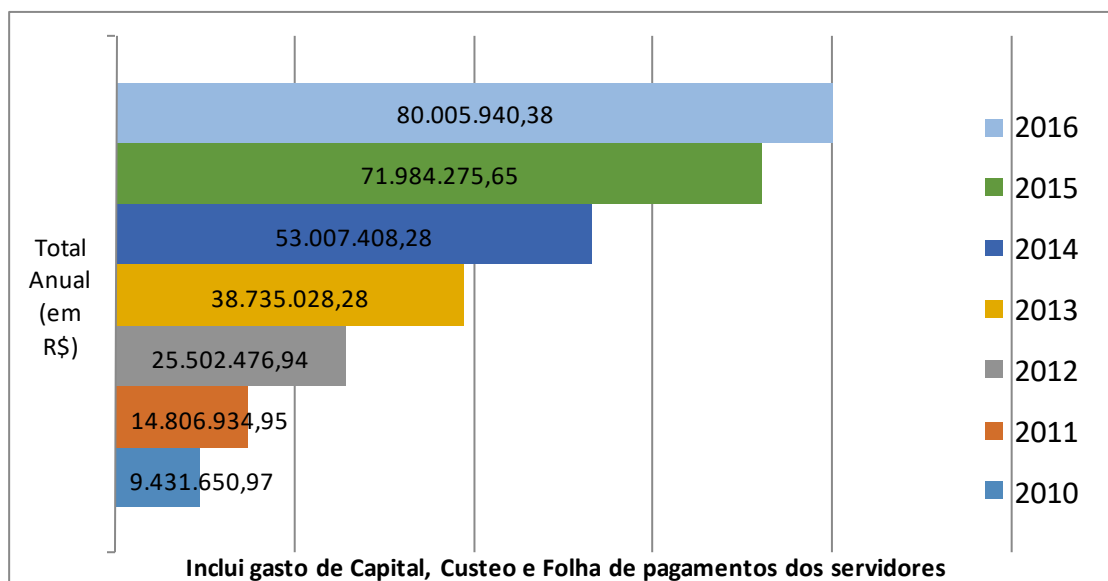
Anos	Itens		Total
	Pessoal	Investimento	
2010	9.085.667	0	9.085.667
2011	14.124.776	9.200.000	23.324.776
2012	17.560.532	0	17.560.532
2013	17.560.532	0	17.560.532
2014	17.560.532	0	17.560.532
2015	17.560.532	0	17.560.532
2016	17.560.532	0	17.560.532

Fonte: IFAC/MEC, 2010 - Reorganizado pelo autor, 2017

Nota: Valores em Reais

Acompanhando os relatórios de gestão é possível verificar que os investimentos foram mantidos durante o período de 2010 a 2016, e que ainda se ampliou o investimento em pessoal para além do previsto no Acordo de Metas, como é possível verificar no gráfico 5:

Gráfico 5 - Investimentos do Governo Federal no IFAC (2010 -2016)



Fonte: Relatórios de Gestão IFAC (2010 -2016), elaborado pelo autor com colaboração de Raildo Medeiros, 2017.

Nota: Não inclui recursos de emendas parlamentares. Raildo Medeiros é técnico da área de economista no IFAC

Os investimentos nas condições materiais foram feitos, porém nos discursos dos sujeitos é possível notar que nem tudo chegou a tempo nos campi. Entre os sujeitos há o consenso que para a Licenciatura em Matemática, nosso objeto de análise, havia falta de docentes, de pessoal técnico-administrativo, de laboratório, de biblioteca, de livros, de estrutura física e de material. Enfim, tanto os sujeitos formadores como os que estavam em formação percebiam a implantação da licenciatura como “[...] **muito precária e com pouca orientação e suporte da instituição**” (PROFESSOR 5, grifo nosso). Vejamos o quadro 7 com a síntese das entrevistas e grupos focais, para o tema Implantação dos campi:

Quadro 7 - A instalação dos campi

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de Contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
A instalação dos campi	Problemas Estruturais	Condições Precárias	Estrutura física	Faltou apoio, não tinha laboratório (GRUPO FOCAL 2)
				Eu vejo que o problema foi a falta de professores. (GRUPO FOCAL1)
			Laboratórios	Nós não tínhamos laboratório, não tínhamos os livros, não tínhamos biblioteca, não tínhamos professores das áreas e isso se agravou com as novas turmas e o próprio PPC que ficou por muito tempo em laboratório enquanto o curso já estava funcionando (TÉCNICO.1).
				Muito conturbado por conta da falta de orientação e deficiente pela falta da estrutura física, de pessoal. Os muitos atropelos (PROFESSOR 8).
			Biblioteca	O que parece é que os cursos foram criados de acordo com os anseios políticos de cada localidade, do próprio gestor municipal e estadual (PROFESSOR 7).
				Foi muito precária e com pouca orientação e suporte da instituição. A instituição não ofereceu capacitações pontuais para o corpo de servidores recém-contratados que possibilitassem uma forma de nivelamento dos aspectos pedagógicos (PROFESSOR 8).
			Pessoal	A biblioteca e falta de material é outro problema, não há material e nem acervo suficiente (PROFESSOR 1).
				Não havia prédio próprio com estrutura física adequada, biblioteca com livros ou laboratórios. Não havia pessoal administrativo ou de apoio. (PROFESSOR 5)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Os sujeitos e os grupos focais enumeraram diversas dificuldades que mostram que a gênese do Instituto Federal foi precária. Primeiro porque se assumiu o compromisso de constituir uma instituição sem as condições materiais necessárias; segundo porque naquele momento os recursos estavam vinculados ao IFAM, como pouco conhecimento da história social das regiões onde os campi do IFAC foram instalados e suas realidades. Isso levou a pensar cursos que atendiam mais a interesses políticos do que da própria realidade social do Vale do Acre ou do Juruá. Esta também é a compreensão daqueles que participaram do processo de implantação, segundo o que se analisa no quadro 7.

Os próprios sujeitos sugerem que a implantação foi cercada de “atropelos”, que a instituição “não ofereceu capacitações pontuais para o corpo de servidores recém-

contratados” o que juntamente com todas as dificuldades de ordem material e de pessoal tornaram a implantação precarizada em sua gênese.

Como há apenas dois institutos em situação semelhante ao IFAC – Já nascer como IF e sem estrutura pré-existente para iniciar seu funcionamento – a saber: Rondônia e Mato Grosso do Sul, não encontramos trabalhos na literatura referente a este processo de implantação. Porém, ao analisar de forma macro a implantação desta política de expansão da Rede, Andrade (2014) constata que a relação entre titulação e qualidade de infraestrutura laboratorial tem reflexos positivos para qualidade e para a produção científica dos cursos de graduação.

Por isso, os problemas de iniciar uma instituição sem estrutura mínima: espaço físico adequado, infraestrutura (biblioteca, laboratório, material didático, livros), uma política institucional clara e definida, a criação de cursos às pressas e “copiando propostas curriculares” desvinculadas da realidade social levou os sujeitos a perceberem aquela situação como precária e que não garantia naquele momento a qualidade esperada no/do processo, como descrito nos extratos das entrevistas e grupos focais no quadro 7.

5.2 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO IFAC

O Instituto Federal do Acre foi concebido para formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (IFAC, 2014).

A organização e seu funcionamento encontram-se disciplinados em seu Estatuto e suas responsabilidades institucionais, além das previstas na legislação, e deverão estar pautados no seu planejamento estratégico referendando aos dois documentos: o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM) assinado com o MEC/SETEC, e o Plano de Desenvolvimento Institucional – (PDI). Segundo o referido Plano:

A institucionalização do IFAC na região visa suprir as demandas educacionais de grande parte da sociedade, reveste-se de uma importância significativa, pois, representa os anseios da efetivação de uma educação humanista, profissional e tecnológica voltada para uma formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados, que garante uma formação sólida nos aspectos da

integração entre conhecimentos gerais e formação profissional e tecnológica e que possibilite ainda, a formação de pessoas preparadas para as transformações sociais voltadas para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva (IFAC, 2009, p.3).

Para os sujeitos envolvidos na implantação do campus pesquisado sua importância para região é valiosa. Entre os discursos destaca-se que:

A criação do campus Cruzeiro do Sul foi um fato extremamente importante para o desenvolvimento socioeconômico da cidade e, também, da microrregião geográfica do Juruá que engloba mais quatro municípios: Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Mâncio Lima e Rodrigues Alves. Além de representar a oportunidade de novos empregos e renda para os novos servidores, também, proporcionou a expansão da oferta de cursos superiores – além dos que já eram oferecidos pela UFAC - e a implantação do ensino técnico e tecnológico de âmbito federal. Acredita-se que o maior impacto pode ter sido no setor produtivo com a capacitação de novos técnicos nos vários cursos voltados para os arranjos produtivos locais, como exemplo o curso técnico de Agropecuária que é uma vocação da cidade e o curso tecnológico de Agroecologia (PROFESSOR 05, grifo nosso).

Os sujeitos da pesquisa ratificam a importância do IFAC como aquele responsável tanto pela formação de pessoal qualificado, mas como capaz de instrumentalizar o desenvolvimento local/regional. Para estes:

O instituto e sua implantação representa uma grande **oportunidade para o desenvolvimento da região**, tanto no **contexto socioeconômico** como **na formação de pessoal qualificado**. O IFAC representa essa possibilidade de desenvolvimento da região (TÉCNICO 1).

Porém, como já asseveramos em outro trabalho Nogueira *et.al* (2015), a dimensão “agências de desenvolvimento local” emerge no contexto das discussões acerca do Desenvolvimento Regional conforme as prescrições governamentais que os Institutos Federais devem ser um espaço fundamental para viabilizar o desenvolvimento. Mas, somente sob a lógica governamental é possível uma instituição de educação promover o desenvolvimento regional. Contudo, nas bases do capitalismo é impossível para uma instituição promover o desenvolvimento local corrigindo disparidades econômicas e sociais interregionais.

No quadro 8 verificamos o crescimento do IFAC em matrículas. Isto demonstra que socialmente a instituição é considerada importante para a formação tanto de nível médio, pós-médio, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas.

Quadro 8 - Evolução dos Indicadores de matrícula de cursos do IFAC

Matrículas Atendidas							
CAMPI	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Campus Rio Branco - Avançado Baixada do Sol	-	-	-	-	144	347	519
Campus Cruzeiro do Sul	22	136	209	1006	818	870	976
Campus Rio Branco	96	147	521	1973	1.659	1975	1492
Campus Sena Madureira	72	44	110	493	416	425	507
Campus Tarauacá	-	-	-	-	37	233	384
Campus Xapuri	43	16	493	818	808	773	850
Total	233	343	1333	4290	3.882	4623	4728

Fonte: IFAC, Pró-Reitoria de Ensino, 2017.

Notas: O Campus Rio Branco - Avançado Baixada do Sol iniciou suas atividades em 2012; O Campus Tarauacá começou suas atividades em 2014 atendendo com cursos FIC.

O IFAC oferta hoje 1015 vagas⁴⁰ de cursos técnicos de nível médio integrado e subsequente e 520 vagas para cursos superiores, incluindo as licenciaturas. No Campus Cruzeiro do Sul, nosso lócus pesquisado, a oferta de cursos conta dois cursos integrados, com 2 cursos subsequentes, dois cursos superiores em tecnologia e dois cursos de licenciatura, como visualizamos no quadro 9:

Quadro 9 - Cursos ofertados no Campus Cruzeiro do Sul - 2017

Campus Cruzeiro do Sul	Curso ofertado	Modalidade
	Técnico em Agropecuária	Integrado
	Técnico em Meio ambiente	Integrado
	Técnico em Recursos Pesqueiros	Subsequente
	Técnico em Zootecnia	Subsequente
	Agroecologia	Tecnológico
	Processos escolares	Tecnológico
	Matemática	Licenciatura
	Física	Licenciatura

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

No olhar dos sujeitos da pesquisa, se por um lado o IFAC pode ajudar no desenvolvimento local favorecendo as áreas agrárias e a piscicultura, por outro este (campus pesquisado) se mostra importante, pois fortaleceu áreas não atendidas por outra instituição

⁴⁰ Editais publicados em <http://web.ifac.edu.br/processoseletivo/>

federal de ensino. Para os sujeitos “a criação foi essencial porque a cidade precisa de professores licenciados para as disciplinas de matemática e física e outras do magistério” (PROFESSOR 1). Nesta perspectiva, é notório que o IFAC já construiu sua importância social para a sociedade acreana e, principalmente, para o vale do Juruá⁴¹.

No intuito de construir esta trajetória de implantação na próxima seção, discutiremos como foi construída a oferta do curso de Licenciatura em Matemática, nosso objeto de estudo.

5.3 A OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURA

Segundo o PDI (2009), a partir de 2010 deveriam iniciar a implantação dos cursos técnicos e superiores no IFAC em concordância com a evolução de funcionamento da Instituição, e em paralelo com o estabelecido no TAM. Segundo o TAM, o IFAC deveria alcançar a relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor considerando-se, os alunos dos cursos técnicos de nível médio (integrado, concomitante e subsequente), PROEJA, cursos de graduação (tecnológicos, licenciatura, bacharelado), de pós-graduação (*lato-sensu* e *stricto-sensu*) e de Formação Inicial e Continuada, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição.

Para o cálculo desta relação, cada professor DE ou de 40 horas será contado como 01 (um) professor e cada professor de 20 horas será contado como meio. O número de alunos dos cursos de Formação Inicial e Continuada será corrigido pela multiplicação da carga horária semestral do curso, dividido por 400 horas.

Assim o PDI (2009-2013) para garantir o TAM e efetivar o cumprimento do art. 8, da Lei 11892/08, elegeu como primeira meta do ensino a implantação dos cursos Técnicos, Tecnológicos e Licenciaturas.

Com o início do funcionamento do Instituto em junho de 2010, o IFAC já se propôs a ofertar cursos superiores. Conforme previsão legal, o IFAC abriu para o ano seguinte a oferta de:

- I. Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia – Campus Rio Branco;

⁴¹

- II. Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química – Campus Xapuri;
- III. Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Física – Campus Sena Madureira;
- IV. Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Matemática – Campus Cruzeiro do Sul.

Assim, na próxima subseção a nossa intenção é traçar um histórico de como se constituiu esta oferta de licenciatura. Neste sentido, iniciamos falando da construção das propostas dos cursos (PPC) e, em seguida, mostramos como o curso se organizou no Campus Cruzeiro do Sul, os problemas causados pela mudança do curso em plena atividade que evidenciam o início precário desta oferta.

5.3.1 A construção dos primeiros projetos pedagógicos curriculares (PPC) e a implantação do Curso de Licenciatura em Matemática em Cruzeiro do Sul

A elaboração dos projetos pedagógicos destes cursos foi definida em dois núcleos principais: um comum e outro específico, segundo dados oficiais⁴² no núcleo comum foram agrupadas as disciplinas consideradas comuns aos quatro cursos e núcleo específico contemplava as disciplinas das áreas de habilitação. O curso contava com 2.200 horas.

A matriz do curso em Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Matemática contemplou uma diversidade de disciplina acompanhando modelos de outros institutos que já possuíam cursos consolidados, como ratifica o entrevistado:

A montagem do PPC seguiu esta ideia – a gente pegava vários PPCs de IFs do sul e do sudeste do país e em cima deles a coletividade dos técnicos e alguns professores construíram uma ideia. Depois, houve reuniões para alinhar a proposta com Rio Branco. Eu lembro que essa questão das ciências naturais que tinha o PPC de um ou dois IFs do sudeste que permitia a habilitação nas três áreas (TÉCNICO1).

Os processos de construção de matrizes curriculares eram gestados e pensados de cima para baixo, mostrando a fragmentação do processo e a precarização do nascimento desta

⁴²Processo 23244.000550/2015-56 que trata da Alteração do Projeto Político Pedagógico do curso superior em licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Matemática para o Curso Superior de Licenciatura em Matemática e projeto pedagógico do Curso.

licenciatura que nasce sem identidade local ou com os professores formadores do curso. Os docentes concursados, que fizeram parte deste processo de implantação, ao comentarem este processo relataram que:

No início em 2010, nós tínhamos uma comissão aqui, e um grupo de pessoas umas 5 ou 6 juntamente com a direção, a reitoria pensou o PPC do curso de matemática e aí tá, esse era o procedimento. **Duas pessoas e coordenador se reunia com o pessoal de Rio Branco e eles pensavam o PPC do curso. Nós já recebemos pronto, somente em 2014, que tivemos uma comissão aqui que se reunia com Rio Branco**, ou seja, um momento que o colegiado e os professores do curso tiveram a oportunidade de conhecer o PPC, o que era o PPC. Mas isso, só no final de 2013 para 2014 (PROFESSOR 1, grifo nosso).

Além deste aspecto, foi possível verificar que era prática comum a adaptação curricular. Não havia um currículo pensado a partir das diretrizes e das experiências formativas dos professores formadores, com o cuidado de tornar este currículo próximo da realidade onde seria implantado. O currículo se constituía de cópia de outros PPCs de outros IFs ou instituições do Sul e Sudeste, como se essa transplantação do currículo por si só garantisse a qualidade da proposta, como se pode verificar na fala dos sujeitos.

Bavaresco (2014) comentando este processo de construção de PPC, no Campus Bento Gonçalves do IFRS para atender a necessidade de implantação da licenciatura, destaca que a pressa se traduziu em um PPC que um ano após sua construção já precisava de reformulação. Segundo a autora:

Assim como as discussões em âmbito institucional sobre a **implantação, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso decorreu de forma apressada**, em função do curto espaço de tempo, sem o devido amadurecimento das discussões. Além disso, conforme relatos dos docentes entrevistados, **o projeto fora elaborado com as condições mínimas para que se iniciasse a oferta**, projetando-se, para o novo grupo de docentes que viriam a ser composto, novas e amplas discussões visando à implementação e consolidação ao longo dos primeiros anos de funcionamento. **Dessa forma, ainda no primeiro ano, o Projeto Pedagógico precisou ser rediscutido e adaptado a fim de atender às obrigações legais** pertinentes aos cursos de licenciatura em Matemática e aos critérios de avaliação e reconhecimento (BAVARESCO, 2014, p. 148 (grifo nosso).

O mesmo problema verificado por Bavaresco (2014) ocorreu no Campus Cruzeiro do Sul porque o PPC não era fruto de uma construção coletiva. Os professores do curso nas reuniões do Colegiado e NDE apenas aprovavam a proposta que fora construída pelo conjunto

de técnicos ou professores integrantes da reitoria. Esta constatação está na fala dos sujeitos pesquisados e nas atas de reuniões do colegiado⁴³. Segundo o professor entrevistado:

O PPC não é uma construção coletiva. São chamados os coordenadores e junto com a pró-reitoria de ensino e é pensado o PPC. Depois que está basicamente pronto agente é chamada para encaminhar e verificar o que não concorda. Quando este PPC chega aqui, eu tenho até no meu e-mail, hoje eu até abri para dar uma olhada, a gente é convocada pelo colegiado para discutir, mas não acrescenta quase nada (PROFESSOR 6).

Verificamos que muitos dos atropelos relatados pelos sujeitos estavam na construção de propostas que não nasceram do interesse local. Embora, que os sujeitos percebessem a importância da implantação do curso eles não o gestaram como gostariam, além disso, a tentativa de equalizar núcleos comuns em todos os cursos para facilitar a mobilidade de estudantes também comprometeu a proposta. No quadro de distribuição de disciplinas 2011⁴⁴, constatamos que dos 26 professores com disciplinas somente três eram da área de matemática. Todos com graduação e uma especialização *lato sensu*, por isso outro elemento bastante comentado pelos entrevistados foi o interesse de contemplar todos os sujeitos nas ofertas. Em outras palavras, como a oferta era pequena (em diversidades de cursos e turmas) era preciso adequações da matriz curricular para contemplar professores como carga horária docente comprometida no campus o que provocou danos a matriz curricular proposta para iniciar os cursos de licenciatura no IFAC.

A implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Matemática visou, segundo os entrevistados, formar profissionais polivalentes com conhecimentos de Biologia, Física, Química e Matemática, que poderiam vir a atuar como docentes na área de Ciências Naturais e Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, de Matemática no Ensino Médio.

A decisão de implantar tal curso na região teve por base a verificação da necessidade de diminuir a carência local de educadores qualificados na área das ciências para o ensino fundamental e, também, devido ao fato de existir na região a atuação de profissionais não

⁴³No conjunto de atas de colegiado de 2011, 2012 e 2013 não existe registro de debate sobre o PPC, inclusão ou exclusão de disciplinas, manifestação de professores contra este ou aquele itinerário formativo. Há apenas registro de disciplinas que seriam ministradas no semestre e aprovação de planos de ensino e questões gerais de ordem administrativa.

⁴⁴ Quadros de distribuição cedidos pela DIREN/CCS.

habilitados em Matemática no ensino fundamental e médio. Este discurso é evidenciado nas falas dos professores entrevistados quando afirmam que: “a implantação do curso de matemática foi feita pela a necessidade e por que já tinha dois professores concursados que poderiam ser chamados, comigo faria três professores de matemática. Então, chegamos ao consenso de implantar” (PROFESSOR 2)

Os dados usados para justificar a sua implantação dão conta da escassez de professores apontada pelo *Censo do Professor/MEC (2007)*. Porém, ao analisar os dados é possível perceber que a realidade apresentada pelo governo não é tão caótica como fora referenciado no PPC de 2011, como se pode ver na tabela 2:

Tabela 2 - Número de professores do ensino médio, com formação superior, segundo a disciplina que lecionam – 2007 -ACRE

Disciplina	Professores com Formação Superior	
	Licenciado	Não licenciado
Química	134	11
Física	113	10
Matemática	151	15
Biologia	141	8

Fonte: MEC/Inep/DEED - 2007.

Porém, na região do Vale do Juruá a maioria dos professores que atuavam com Matemática era formada em Pedagogia. Assim, também como aqueles que lecionavam Física e Química no ensino médio tinham formação em Pedagogia ou Matemática, provenientes do programa de formação de docente da UFAC. Além disso, em 2006 e 2010 a Secretaria Estadual de Educação ofertou vagas para professor de Matemática no concurso público realizado, mas não conseguiu aprovar muitos candidatos apesar de ter concorrência.

Assim, no bojo da oferta institucional, o campus também iniciou sua oferta no primeiro semestre de 2011 para 40 alunos. A matriz estabelecida trazia disciplinas da biologia, da química e da física como se pode observar na figura 5:

Figura 3 - Matriz de do curso de Ciências da Natureza com Habilitação em Matemática do Campus Cruzeiro do Sul-2011/1

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Estrutura da Educação	Biologia I	Biologia II	Sociologia da Educação	Cálculo Diferencial e Integral I	Introdução a álgebra linear	Estruturas Algébricas	Análise Real
Matemática Elementar	Química Orgânica I	Física I	Física II	Geometria analítica	História da matemática	Cálculo Diferencial e Integral II	Funções da Variável complexa
Informática	Filosofia da Educação	História das Ciências	Psicologia da Educação	Matemática comercial e Financeira	Cálculo Numérico	Prática de ensino III	Probabilidade e Estatística
Química Geral	Psicologia do Desenvolvimento	Geometria Plana e Espacial	Estatística Básica	Prática de ensino I	Prática de ensino II	Estágio Supervisionado III	Prática de Ensino IV
Língua Portuguesa	Matemática Elementar II	Sociologia Geral	Didática I	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II		Estágio Supervisionado IV
Metodologia Científica	Libras I	Libras II	Metodologia de Ensino de Ciências	Núcleo Específico Núcleo Complementar Núcleo Comum Práticas e Estágios			TCC
	Prática Profissional I	Prática Profissional II	Prática Profissional III				

Fonte: PPC, 2011/1, com reorganização do autor.

Nota: Havia uma confusão no PPC entre núcleo comum e específico que foi corrigida nesta figura da matriz.

Analisando a Matriz observamos que há três práticas profissionais, quatro práticas de ensino. Nas recomendações da SETEC/MEC para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, nominada Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estava previsto que:

A base curricular comum - **Núcleo Comum** - é composta pelo **Núcleo Básico** (de saberes comuns à área de 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. Os conhecimentos relacionados 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, são ministrados no **Núcleo Específico**. Propõe-se ainda a organização de disciplinas complementares para a habilitação num **Núcleo Complementar**. Os três núcleos que compõem o Comum são permeados poratividades de **Prática Profissional** e pela **Monografia** de conclusão de curso [...] (BRASIL, [2009?], p.5, grifo do autor)

Verificamos que há a tentativa de construção de um currículo enxuto, fortemente marcado pela prática profissional. Há também nesta proposta uma formação docente que se volta à preparação para o trabalho, não em seu sentido ontológico, mas para suprimento mercadológico, sendo que o professor que se pretendia formar já recebia uma formação polivalente (Matemática, Biologia e Física e Química), embora a habilitação final fosse Matemática.

Verificamos o que Conceição (2008) chamou de reconversão profissional como tentativa de adaptar o trabalhador ao novo ordenamento social e como estratégia de adequação do trabalho do professor ao mercado e/ou as necessidades regionais. Visto que não havia cursos de formação de professores para as áreas de Física e Química, a ideia inicial foi construir um curso que desse conta da falta de professores para todas estas áreas. Em síntese, é a tentativa de formar um professor flexível para aplicar o imediatamente útil, mas também sendo capaz de se adaptar precariamente as necessidades dos sistemas educativos e do sistema mercadológico.

Porém, após decorrer aproximadamente quarenta por cento da execução do curso, de Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Matemática, a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) indicou que os cursos deveriam passar pelo processo de transição para adequação ao Parecer CNE n. 09/2001 e Resolução CNE n. 01/2002. A pró-reitoria de ensino orientou que as coordenações elaborassem novos PPCs e uma matriz de equivalência entre as disciplinas da matriz do antigo curso e na licenciatura a ser implantada. O processo decorreu às pressas tendo em vista que a orientação da PROEN era para agilidade no processo para não prejudicar a avaliação dos cursos junto ao MEC.

Entre os alunos, professores e técnicos este processo causou diversos transtornos. Pois, a indicação para a mudança ocorreu quando os alunos já haviam cursado quase a metade da matriz curricular. As reuniões com as turmas e o processo de transição ocorreram entre agosto

de 2013 e março de 2015⁴⁵. Os professores se manifestaram sobre este processo como “confuso para os alunos”, e os alunos relataram as diversas disciplinas cursadas que tiveram que ser aproveitadas como atividades complementares⁴⁶, pois não fazia parte do novo curso, o que gerou prejuízos. Este processo é compreendido pelos discentes como uma perda de tempo, como pode ser verificado na fala a seguir:

Nós cursamos diversas disciplinas da química, da biologia e muitas disciplinas da física e quando chegou a notícia que nós tínhamos que passar para outra matriz porque aquela não valia mais. Foi uma perda de tempo (GRUPO FOCAL 2)

Essa questão da transformação do curso em Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Matemática para o curso de Licenciatura em Matemática foi apresentada pela PROEN, informando que:

[...] a Pró-reitoria de Ensino em conjunto com os dirigentes dos câmpus da rede IFAC resolveram não apenas reformular o antigo curso mas verdadeiramente criar um novo curso, baseado em critérios pedagógicos mais modernos e atuais, privilegiando o conhecimento específico do campo das ciências incrementando o currículo com disciplinas que contemplem as novas tecnologias (IFAC, 2013, p 2.)

Para os técnicos, a construção feita às pressas e sem a devida reflexão levou a construção de uma proposta curricular direcionada pela reitoria. Segundo os mesmos:

O PPC foi pensado para outro curso. Ele foi pensado para ciências naturais. Por que seria uma área mais abrangente para depois de certo período o aluno optar por uma habilitação em matemática, física ou química. Então, o curso foi pensado na reitoria dessa maneira. Os professores que estavam na época concordaram porque acharam uma ideia brilhante já que permitia escolher a habilitação carente na região (TÉCNICO 1).

Este processo levou o NDE, o colegiado do curso e os técnicos que os auxiliaram a construir uma adequação da matriz sem necessariamente criar uma nova matriz e um novo PPC, que se traduziu em diversas matrizes, por exemplo, em 2015 já havia quatro matrizes diferentes em execução no mesmo curso. Por isso, a ideia construída pelos entrevistados era

⁴⁵Conforme despacho PROEN/IFAC n. 047/2015, anexado ao processo 23244.000550/2015-56.

⁴⁶O aproveitamento das disciplinas cursadas no curso como atividade complementares foi decidido pelo colegiado do curso em 27 de Janeiro de 2015, para atender solicitação de dois alunos. O colegiado então decidiu que todos os alunos da turma poderiam aproveitar as disciplinas cursadas como atividades complementares. As disciplinas cursadas foram Química Geral(80 horas), Biologia I (80 horas), Química Orgânica I (70 horas), fato registrado na Ata da reunião do Colegiado 01/2015, de 27 de janeiro de 2015.

que “no Campus não existe nenhuma turma que tenha cursado uma matriz curricular equivalente, na sua totalidade, ao que foi proposto no PPC” (TÉCNICO 2).

O curso iniciou em de 2011 com 40 (quarenta alunos matriculados), destes 19 alunos (47,5%) concluíram o curso até 2015, 17 alunos (42,5%) dos alunos se evadiram ou desistiram do curso, 1(2,5%) foi transferido e 3 (7,5) ficaram retidos no curso. Os alunos entrevistados falaram deste episódio negativamente o que levou alguns a abandonarem o curso.

Do total de matriculados, 42,5% da turma abandonou o curso por diversos motivos, dois entrevistados relacionaram motivos diferentes para abandonar. Para o primeiro “a desistência também ocorreu porque alguns professores carecem de metodologias mais adequadas” (PROFESSOR 1) e para outros o fato pode ter sido provocado pela mudança do foco do curso. Segundo grupo focal: “Quando vieram conversar com a gente e disseram que o curso mudaria que agora **ia ser só matemática muita gente perdeu o gosto pelo curso e resolveu sair**” (GRUPO FOCAL 1, grifo nosso).

A partir do segundo semestre de 2012, o curso passou a trabalhar com outra matriz curricular. A proposta ainda não era definitiva, mas o curso passou definitivamente ser chamado de Licenciatura em Matemática. Analisando as matrizes de 2011 e a executada em 2012, observamos que o processo foi apenas de readequação, recontextualização da proposta. Ou seja, retirou-se as disciplinas que não eram do núcleo matemático e se completou com aquelas que estavam nos semestres posteriores e eram do núcleo da matemática. O mesmo se fez com as pedagógicas. O curso também perdeu um semestre e passou a funcionar com sete semestres. Porém, como já relatamos os alunos perderam algumas disciplinas cursadas, como observamos no Quadro 10, onde apresentamos grade curricular para o primeiro ano de curso:

Quadro 10 - Comparativo de Matrizes do Curso de Licenciatura 2011-2013

1º SEMESTRE		
MATRIZ N° 2013/1	MATRIZ N° 2012/2	MATRIZ N° 2011/1
Disciplinas	Disciplinas	Disciplinas
Informática Básica	Informática Básica	Informática Básica
História da Educação	História da Educação	Química Geral
Psicologia da Educação	Psicologia da Educação	-
Matemática Elementar I	Matemática Elementar I	Matemática Elementar I
Geometria I	Geometria I	Metodologia. Científica
Português Instrumental	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
História da Matemática	História da Matemática	Estrutura e Funcionamento da Ed. Básica
Prática de Ensino I	Prática de Ensino I	-
Carga horária total 390	Carga horária total 400	Carga horária total 400
2º SEMESTRE		
MATRIZ N° 2013/1	MATRIZ N° 2012/1	MATRIZ N° 2011/1
Disciplinas	Disciplinas	Disciplinas
Metodologia Científica	Metodologia Científica	Química Orgânica I
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento
Filosofia da Educação	Filosofia Geral	Biologia I
	Filosofia da Educação	Filosofia da Educação
Educação Inclusiva	Educação Inclusiva	
Geometria II	Geometria II	Libras I
Matemática Elementar II	Matemática Elementar II	Matemática Elementar II
Prática de Ensino II	Prática de Ensino II	Prática Profissional I
Carga horária total 375	Carga horária total 445	Carga horária total 430

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos PPCs, 2011/1, 2012/2 e 2013/1, 2018.

No quadro é possível notar que só permaneceram três disciplinas com nomenclatura igual e, que em 2014 já estavam em execução três propostas curriculares diferentes, causando incerteza curricular. Outro fato, notável no quadro é que a carga horária vai diminuindo. Somente no 2º semestre, chega-se na matriz de 2013 com 55 horas a menos que a matriz de 2011, e 70 horas de perdas se comparamos a matriz 2012.2 com a de 2013.

No ano seguinte, o curso colocou outra proposta curricular em execução, aprovada pelo Conselho Superior através da Resolução n. 293/2014. Em uma análise da matriz verificamos a execução de apenas cinco disciplinas no primeiro semestre, a saber: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Língua Portuguesa, Matemática Elementar I,

Metodologia Científica e Prática de Ensino I, totalizando 342 horas/ aula. Observamos no todo que poucas disciplinas sofreram alteração. Os ajustes foram de carga horária, de ementas, bibliografias e pequenos ajustes no texto do Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Mesmo assim, no primeiro semestre de 2014 havia três propostas diferentes de PCC em execução. Como atesta a fala de um dos entrevistados:

Hoje temos 3 PPCs em andamento. Uma turma formada pelo de 2011, outra pelo de 2012 e agora outras com o de 2014. Estamos avaliando, isso não deu certo, isso pode ser proposto, só que para fazer isso é necessário que se envie para Rio Branco para ver se eles concordam (PROFESSOR 1, grifo nosso).

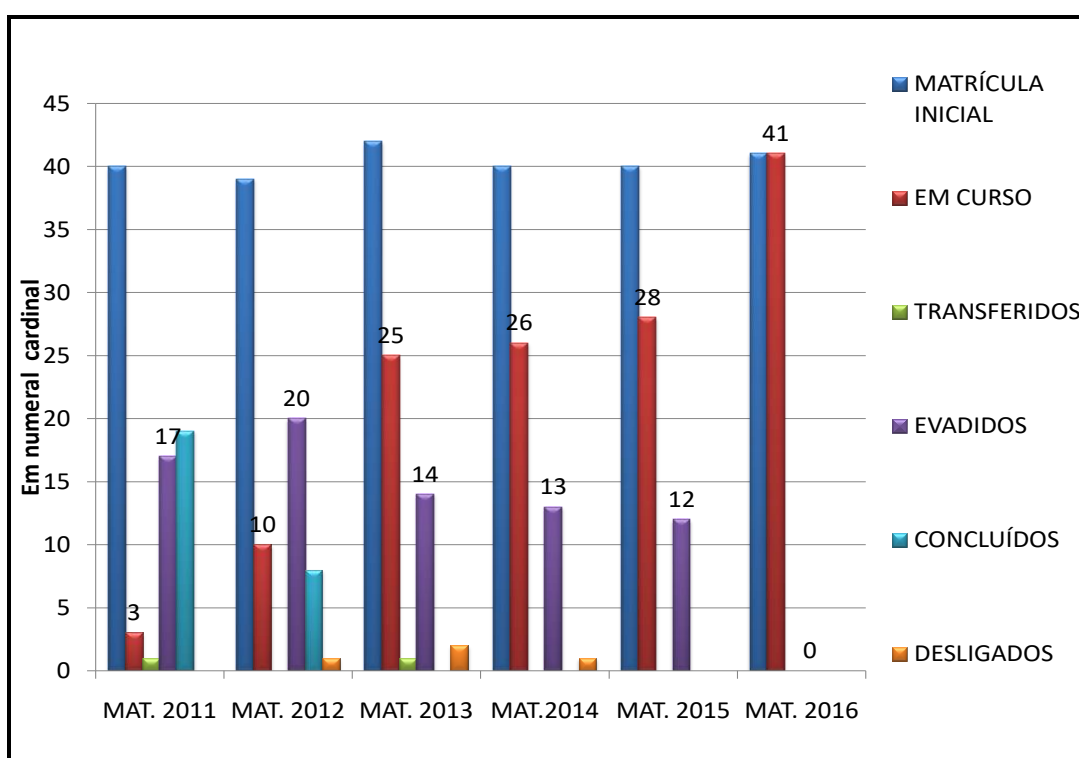
Em 2015, após ser avaliado com nota baixa no ENADE 2014, o curso passou por avaliação do Ministério da Educação, a comissão avaliadora, formada pelos professores Adeilton Fernandes da Costa e Siovani Cintra Felipussi, foi designada para realização da avaliação⁴⁷ realizada no período de 13 a 16 de setembro de 2015 para Reconhecimento de Curso Superior de Licenciatura em Matemática. A análise realizada por esta comissão externa apontou como problemas:

- I. A falta de disponibilização do projeto pedagógico do curso na plataforma E-MEC;
- II. Não estava inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso a temática da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena.
- III. Quanto às condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, a IES não contemplava integralmente.
- IV. As informações acadêmicas não estão disponibilizadas na forma virtual;
- V. Não havia integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente, não contemplando os artigos 5º e 6º do Decreto n. 4.281/02;
- VI. O NDE do curso foi instituído em 2014 e atualmente é composto por 7 professores, porém foi apresentada apenas uma ata de reunião;
- VII. Não há gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
- VIII. Coordenação da Matemática possui sala compartilhada com outra coordenação.

⁴⁷ Relatório de avaliação do Curso de Licenciatura em Matemática Campus Cruzeiro do Sul, protocolo: 201416337, código da avaliação: 117850.

Após a avaliação a comissão atribuiu nota 3 (três) ao curso que fez as readequações necessárias ao PPC. Neste percurso histórico o curso tem ofertado 40 (quarenta) vagas todo ano, alcançado em 2016, 242 matriculados, mesmo com diversos problemas em seu funcionamento como podemos analisar no gráfico 6:

Gráfico 6 - Matrículas iniciais e situação dos alunos no Curso Superior de Licenciatura em Matemática do Campus Cruzeiro do Sul – IFAC (2011- 2016).



Fonte: DIREN/ Organizado pelo autor, 2017

Nota: Informações coletadas até o 1º semestre de 2016.

Como se verifica no gráfico 6, a evasão é 31,4% (considerando os dados até 2016) o que representa uma necessidade de repensar o projeto formativo, a forma de acesso e permanência dos alunos. A taxa de integralização é de 47% se consideramos os concluintes da turma 2011. Todavia quando consideramos todos os alunos no prazo de integralização no primeiro semestre de 2016, a turma já tinha uma retenção considerável e a taxa de conclusão era apenas de 16,7% (27 alunos) muito abaixo da média nacional. Na próxima seção discutiremos os problemas e entraves deste curso que evidenciam as precariedades de sua execução enquanto projeto formativo de professores para a educação básica.

5.4 OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Nesta seção, apresentamos os processos de precarização da formação encontrados na pesquisa de campo apontados pelos sujeitos. Os problemas que levam, inicialmente, a este processo de precarização da formação no campus pesquisado são: a precariedades da formação dos formadores; a ausência de formação contínua dos professores formadores; a rotatividade entre os docentes de matemática no campus pesquisado e as precariedades das condições de trabalho como analisaremos nas próximas subseções.

5.4.1 A precariedade da formação dos formadores

Um dos problemas relatados pelos entrevistados e pelo grupo focal refere-se a *formação dos formadores*. Os discentes que compunham os grupos focais observam ser primordial ao professor formador conhecimento aprofundado da disciplina para a sua execução de maneira satisfatória. Entre os docentes entrevistados há o reconhecimento que embora houvesse, da parte de muitos, experiência na educação básica, a quase totalidade destes jamais havia se aventurado no ensino superior. Como podemos analisar no quadro 11:

Quadro 11 - Problemas do curso de licenciatura em Matemática no IFAC/CZS

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Principais entraves e problemas do curso de Licenciatura em Matemática no IFAC/CZS	A formação dos professores formadores	Experiência com o magistério	Sem experiência com o magistério e na licenciatura	“Muitos professores entram na licenciatura de física e matemática recém-formados e <i>não possuem experiência com o magistério</i> , com a docência. Esse é um dos principais problemas (PROFESSOR 6)
				Eu vejo assim, <i>a preparação do professor é fundamental, a experiência, a formação pedagógica</i> para atuar com esses níveis diferenciados. Uma coisa é trabalhar com alunos dos cursos técnicos, outra coisa é trabalhar com alunos do superior ou do Proeja (PROFESSOR 8).
				<i>A falta de experiência na atuação em um curso de formação de professores.</i> (PROFESSOR 6)
		Falta de formação pedagógica	Atuação de professores bacharéis nos cursos	Outro problema são os <i>professores bacharéis que não tem a formação pedagógica</i> e o problema é o da transposição didática dos conteúdos, não tendo essa formação pedagógica eles têm dificuldades de realizar uma aula aplicando uma metodologia eficiente, com a seleção de conteúdos, aliás, a seleção de recursos didáticos diferenciados, trabalhar numa sala de aula mais dinâmica, uma aula mais inovadora. Eles têm dificuldade até mesmo com a aplicação do conteúdo dos exercícios, das atividades e nas avaliações. (PROFESSOR 6)
				O segundo entrave é a formação de professores, <i>a atuação de professores que não são da área</i> (PROFESSOR 3)
			Falta de metodologia e/ou didática	<i>Metodologia e didática dos professores formadores</i> precisam ser trabalhadas de forma mais forte porque, eu como um dos que observam nas escolas o estágio e o PIBID, eu estou sentindo a necessidade de mais trabalho, quanto a essas disciplinas, eu vejo uma lacuna na formação (PROFESSOR 1).
		Ensino precarizado	Falta de profundidade dos conteúdos	Na minha opinião o problema maior é que <i>a gente não aprofundou a matemática</i> , eram muitas questões pedagógicas e pouca matemática em curso de matemática (...). Por que <i>nosso treinamento foi fraco, pelo menos eu vejo isso</i> . (GRUPO FOCAL 1)
			Falta de formação dos professores e atuação de bacharéis	Algumas questões interferem na qualidade ou na oferta dos cursos de licenciatura, traduzindo-se como desafios ou problemas. Dentre eles, <i>a formação do corpo docente que, em alguns casos, não contempla uma formação pedagógica</i> ou licenciatura. (TÉCNICO. 3)
		Qualificação dos formadores	Baixa qualificação	O principal entrave <i>foi a quantidade mínima de profissionais na área do curso e, também, a baixa qualificação</i> . (PROFESSOR 5)
			Despreparo	<i>Há despreparo pedagógico</i> dos professores. (GRUPO FOCAL 1)
			Despreparo	<i>Os professores não tinham familiaridade com a matéria</i> (GRUPO FOCAL 2)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

O quadro inicial de professores de Matemática, contratado até o início de 2013 para atuar nos cursos técnicos e na licenciatura foi de três docentes. Destes apenas dois tinha especialização *lato sensu*. Em 2013 há a chegada de um docente com mestrado na área de matemática que saiu no final do primeiro semestre de 2014. No primeiro semestre 2014 há chegada de mais dois docentes com graduação e especialização *lato sensu*. No início de 2016 chegam mais dois professores, um com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e um ainda cursando. Porém, estes professores que chegaram em 2016 foram removidos em 2017.

Com este quadro o primeiro elemento apontado pelos sujeitos, no quadro 11, é a falta de formação dos professores que atuaram na área de matemática no curso de licenciatura. Esta falta de formação é apontada pelos próprios professores quando entrevistados e pelos alunos que participaram no grupo focal como podemos verificar no quadro 11. Além disso, esta sensação de incompletude da formação é sentida pelos professores que verificam a necessidade de formação, a atuação de professores bacharéis no curso, a falta de experiência de alguns pares, a necessidade de trabalhar a metodologia e a didática dos professores, a formação que não contempla uma formação pedagógica e a necessidade da instituição desenvolver ação emergencial para que os professores que atuam na licenciatura possam se formar.

Por outro lado, na práxis de formar professores, os formadores tomam consciência que este processo de formação exige uma formação mais adequada para dar conta de seu trabalho. Concluímos que há um processo de conscientização e/ou de atribuir as “mazelas” do curso ao fato de não possuir a formação adequada. Para Vázquez (1997) este processo ocorre porque:

[...] para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica: é preciso atuar praticamente. Ou seja, não se trata de pensar o fato, e sim revolucioná-lo; os produtos da consciência tem que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato (p.210).

É a exteriorização do trabalho estranhado assumido no processo, uma vez que este “oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação imediata entre trabalhador (o trabalho) e a produção” (MARX, 2009, p.80).

As questões relatadas no campo “a formação dos formadores”, no quadro 11, como problemas que precarizam a formação retratam a consciência que os problemas são advindos da falta de “experiência com o magistério e na licenciatura”, na existência de “professores bacharéis atuando no curso”, na “falta de metodologia e/ou didática”, na “falta de formação dos professores” e na “falta de profundidade dos conteúdos”. Galiazzi (2003) comentado este

processo em cursos das áreas de exatas mostra que, entre os docentes formadores muitas vezes ignoram que o objeto do seu trabalho docente é um curso de licenciatura e outros por outro lado até assumem que estão formando professores para as áreas específicas como também para uma atuação pedagógica, mas, nem sempre, estas preocupações são suficientes para garantir ação conjunta entre estes.

É um problema de gênese dos Institutos Federais. Pois, ao construir a institucionalidade a lei determinou que o acesso aos quadros de professores poderia ser realizado por candidatos graduados, porém na formulação da carreira docente estes profissionais deveriam atuar nos diversos níveis e modalidades do instituto.

Em síntese como afirmaram Vaisman e Fortes (2010, p.26) comentando a obra de Lukács: “O trabalho é a unidade entre o pôr efetivo de uma dada objetividade e a atividade ideal prévia diretamente regida e mediada por uma finalidade específica”. Assim, os professores, técnicos e alunos envolvidos no projeto formativo da licenciatura verificam que há condições desfavoráveis para a formação de professores. Mas, não há um movimento para sua transformação. Alguns destes problemas são de ordem estrutural como analisam os entrevistados: *“o principal entrave foi a quantidade mínima de profissionais na área do curso e, também, a baixa qualificação”* e que os sujeitos por si só não tinham condições de transformar.

Além disso, a formação *stricto sensu* dos professores formadores precisa ser resolvida através da política institucional de formação de quadros qualificados, como asseveram os entrevistados. Neste sentido, a próxima subseção trata desta consciência da necessidade de formação continuada.

5.4.2 O reconhecimento da necessidade de formação continuada

Após mostrar a diversidade de problemas formativos que implicaram em atuação docente, os professores, técnicos e próprios egressos verificam que há necessidades formativas entre os docentes que precisam ser superadas neste processo. Mesmo sem enumerar quais, os sujeitos apontam a qualificação como necessidade urgente, como evidenciamos no quadro 12:

Quadro 12. Necessidade de formação continuada

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Principais entraves e problemas do curso de Licenciatura em Matemática no IFAC/CZS	A formação dos professores formadores	Problemas formativos dos formadores	Necessidade de formação continuada	É preciso uma ação emergencial para que os professores que atuam na licenciatura possam se formar (PROFESSOR 4)
				É preciso ações para aprimorar a formação de professores, falta a formação continuada para os professores formadores (TÉCNICO 3)
				Não há formação para os professores que atuam na área (PROFESSOR 3)
				Para se formar bons professores é necessária uma boa formação (PROFESSOR 2)
				Garantir a complementação pedagógica dos professores que entraram sem licenciatura (PROFESSOR 7)
				É preciso trabalhar a formação continuada de professores a gente é que tem que fazer (TÉCNICOS 2).
				Observarmos a grande carência de professores com formação específica para atuarem (GRUPO FOCAL 3).
				Eu vejo assim, a preparação do professor é fundamental, a experiência, a formação pedagógica para atuar com esses níveis diferenciados. Uma coisa é trabalhar com alunos dos cursos técnicos, outra coisa é trabalhar com alunos do superior ou do Proeja (PROFESSOR 6)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Carvalho e Gil Pérez (1993) investigando a formação de professores apontam que entre as necessidades formativas estão: a) dominar os conteúdos científicos; b) questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das Ciências; c) saber planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino e posturas de mediação; d) conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação.

Porém, os sujeitos observam a necessidade de uma ação institucional para formar os professores para atuar na licenciatura. Embora entendendo a formação como continuada⁴⁸,

⁴⁸ Compreendemos que a formação do docente deve ser contínua tal como defende Lucena (2001, p.35): “formação contínua parte de dois princípios de perspectiva marxista: o primeiro tem o trabalho como categoria fundante da vida humana, e o segundo, baseado na seguinte afirmativa de Pimenta (1994, p. 83): “A atividade docente é práxis”, compreendendo que esta práxis se faz na relação com o conhecimento em um dado momento histórico de dada realidade. Assumindo um enfoque gramsciano, a compreensão dessa realidade se caracterizará a partir de reflexão crítica e do posicionamento do professor no status de intelectual orgânico”.

própria do pensamento neoliberal e de suas armadilhas da formação permanente, é possível verificar avanços, pois os sujeitos responsabilizam a instituição (como representante do Estado) para garantir políticas de formação dos professores formadores, como se verifica no quadro 12.

Outro problema levantado que tem precarizado a formação é a alta rotatividade de professores no campus, como discutiremos na próxima subseção.

5.4.3 A rotatividade precarizante

Rotatividade é o termo usado para definir a movimentação de trabalhadores (demissões, admissões, transferências, etc.) que podem ter consequências danosas para a instituição e também tem elementos positivos como a melhoria dos arranjos profissionais. No ambiente escolar a rotatividade também pode indicar a precariedade da profissão em função das condições de trabalho e salário. Na literatura, Allensworth *et al.* (2009) indicaram que a existência de alguma rotatividade é normal, porém as altas taxas podem produzir problemas organizacionais. Biondi e Felício (2007) identificaram que a rotatividade de professores ao longo do ano letivo está associada ao baixo desempenho dos alunos.

A rotatividade cria diversas impossibilidades para consolidar o trabalho em equipe na escola e interrompe o trabalho pedagógico. A rotatividade de professores em instituições novas é comum e até esperada. Em se tratando de cidade pequena ela pode ainda ser maior, porque os quadros qualificados têm grande mobilidade, principalmente em economias periféricas nas quais os salários médios e o custo de vida podem implicar na frequente mudança de local de trabalho.

Verificamos que entre os docentes do IFAC, dadas as condições de implantação, a rotatividade era comum como se verifica no quadro 13. Houve situações em que os professores foram remanejados durante o período letivo. As decisões de remoção interna, externa, transferências e cessão para outras instituições estavam centralizadas na reitoria, por isso este problema se tornou um empecilho ao andamento dos campi, comprometendo a execução das disciplinas, o oferecimento de disciplina e até a não oferta de vagas por um ano no curso de Física (Campus Cruzeiro do Sul) por falta de docentes como se verifica no quadro 13.

Quadro 13 - A rotatividade e seus impactos na licenciatura

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Principais entraves e problemas do curso de Licenciatura em Matemática no IFAC/CZS	Rotatividade de professores	Rotatividade como prejuízo	Prejuízos a Licenciatura em Matemática	Eu vejo que o problema foi a falta de professores. A rotatividade de professores também intensa. Teve algumas disciplinas que tivemos que esperar professor para fechar. E atrasou tudo (GRUPO FOCAL 2)
				E o curso que era de três anos e meio leva quatro para terminar por causa dessa rotatividade de professor (PROFESSOR 3)
				O professor já chega pensando em voltar, e volta porque a remoção é sem critério (PROFESSOR 3)
				A rotatividade tem prejudicado muito todo o IFAC e não só as licenciaturas. Tem que fazer novo planejamento, essa rotatividade atrapalha bastante os cursos de Física e Matemática, nós tivemos o caso de um professor que foi para a cidade de origem e o curso de Física ficou prejudicado, este ano inclusive não abriu vaga no SISU (PROFESSOR 4)
				É a pior coisa é a rotatividade num semestre você é aluno de um professor e no outro ele já sumiu. Você não vai ver este professor nunca mais. (GRUPO FOCAL 3)
			Rotatividade e a intensificação do trabalho dos pares	A rotatividade tem prejudicado demais. Desde 2011 eu estou no IFAC e a gente ver todo mundo que chega de fora, nada contra quem vem de fora, já com o objetivo de voltar. Aí quando os alunos começam a se acostumar com o professor, ele vai embora. e fica o vazio, disciplina que não foi coberta, o vácuo fica para o outro professor assumir e leva um tempo. Fica a lacuna, os alunos sem aula começam a sair mais cedo e ficam questionando porque não tem professor (PROFESSOR 3)
				Alguns professores deixaram o curso pela metade, e outros tiveram que assumir o lugar. [...] Não rende você pegar 5 dias e estudar só física. Tinha um negócio de uns “intensivão” só de Física, que meu Deus, o que era aquilo (GRUPO FOCAL 1)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Para os sujeitos pesquisados a rotatividade de professores tem prejudicado muito a formação como se analisa no quadro 13. Além disso, os alunos reportam os mesmos problemas: disciplina abandonada pela metade, o uso dos “intensivões” como estratégia para cobrir a falta de docentes, a demora maior na integralização do curso por falta de oferecimento de disciplinas.

Esta rotatividade também tem implicações sobre a intensificação do trabalho docente. Pois, os professores da área eram ‘obrigados a assumir’ as disciplinas de outros docentes. Essa informação é confirmada tanto pelos professores quanto pelos alunos ao declararem: “Alguns professores deixaram o curso pela metade, e outros tiveram que assumir o lugar. Teve um tempo que ficou complicado a aula só acontecia segunda e terça” (GRUPO FOCAL 2) como mencionamos no quadro 13.

Porém, os professores ao assumirem estas disciplinas não registravam em seus PITs, e não era registrado nos quadros de distribuição, disfarçando um processo de intensificação do trabalho dos professores formadores. No geral, a falta de professores para assumir a disciplina abandonada pelo professor removido/transferido era assumida pela coordenação do curso. Os professores que permaneciam para não deixar o curso ‘fracassar’ acabavam assumindo este compromisso. Como fica evidente neste discurso do participante da pesquisa:

Na matemática **já foram 3 professores que iniciaram e conseguiram ser remanejados e deixaram as disciplinas em aberto** e foram para onde queriam **prejudicando os alunos. No meu caso já tive que terminar minhas aulas e depois assumir as disciplinas.** (PROFESSOR 2, grifo nosso).

Este fato levava os professores a assumirem disciplina que não tinham tanta propriedade, mas faziam imbuídos do compromisso institucional. Este fato também ajudou a aprofundar a precarização da formação de professores no IFAC como fica evidente no discurso do grupo focal:

Tinha que esperar o professor X⁴⁹ terminar o mestrado e voltar a trabalhar a disciplina. **Porque não tinha professor capacitado para análise real.** Para a nossa sorte teve o professor Y que aceitou o desafio. E disse eu vou aceitar e a gente trabalha junto. (GRUPO FOCAL 2, grifo nosso).

⁴⁹ Por questão ética, substituímos o nome dos professores por X e Y.

No IF pesquisado este problema contribuiu para a precarização da formação porque, segundo os entrevistados, ampliava o tempo para os alunos concluírem o curso, era realizada sem critério, os professores já chegavam pensando em retornar para sua cidade de origem e na maioria das vezes conseguiram devido à grande “rotatividade” de gestores dos IFACs, tanto na reitoria, nas pró-reitorias, e nas direções de campi, o que facilitava o remanejamento dos docentes.

A gente tem andado em círculos, tem corrido atrás de apagar incêndios, desde que o curso começou teve uma série de questões. [...] Aqui na ponta somos reflexo e o que pode ter contribuído para isso é a rotatividade nas direções e de gestores. (TÉCNICO 2 grifo nosso)

A rotatividade no campus pesquisado provocou diversos problemas tanto para os alunos que levaram mais tempo para concluir o curso como para os técnicos que analisam o seu trabalho como paliativo. Como contradição desta realidade Gomes (2014) e Silva Neto (2015) estudando a implantação da licenciatura nos IFs também mostraram que a rotatividade de professores nos IFs estudados era um problema recorrente, pois o número de afastamento para mestrados e doutorados eram acentuados porque os professores entravam apenas com graduação.

Neste sentido, verificando a rotatividade como um elemento da precarização da formação, na próxima subseção se discutirá os problemas estruturais e as condições de trabalho no campus pesquisado.

5.4.4 A precarização das condições de trabalho e os problemas estruturais

Na oferta de curso superior de licenciatura a existência de uma estrutura mínima para a execução das atividades é extremamente necessária. Na Carta de Natal (ANEXO 2), fruto do *I Fórum Nacional das Licenciaturas nos Institutos Federais: “Em busca de uma identidade”*, realizado no período de 24 a 26 de novembro de 2010, em Natal – RN, as recomendações feitas à licenciatura se dividem em quatro blocos: a gestão, a infraestrutura, a formação de professores formadores e questões pedagógicas. A recomendação para infraestrutura era clara em afirmar a necessidade de “fomento ao estabelecimento da infraestrutura necessária ao funcionamento dos cursos de licenciaturas abrangendo laboratórios pedagógicos, acervo bibliográficos, sala de professores, auditórios, sala de reuniões, etc.” Porém, o que se

observou em campo é que tais recomendações não foram à preocupação institucional. Pois, os cursos foram iniciados sem as condições materiais e os recursos humanos necessários.

Todos os problemas possíveis existiam no curso de Licenciatura em Matemática, como por exemplo: a falta de laboratórios, biblioteca, recursos humanos e projeto pedagógico definido. Este fato contrariava as dimensões da avaliação para reconhecimento de curso de graduação e licenciatura (Portaria MEC/INEP Nº 1/09) e a própria orientação dos movimentos organizados dos Institutos Federais expressos na Carta de Natal (2010).

Atentando-nos primeiramente às questões estruturais, observamos que o curso funcionava de maneira precária. Faltava o básico: professores e acervo bibliográfico. Na fala dos entrevistados, o curso iniciou sem nenhum livro: “nós começamos o curso sem nenhum livro do nosso curso de matemática. **Nem tínhamos biblioteca, a gente é que tinha que se virá com o material.**” (PROFESSOR 2, grifo nosso). Além disso, laboratórios, estrutura e condições materiais para o funcionamento adequado do curso foram apenas promessas: “Vai ter isso, vai ter laboratório, vai ter livros e nunca teve nada” (GRUPO FOCAL 1).

Na avaliação do MEC são consideradas como dimensões para o credenciamento do curso as instalações físicas, com 10 indicadores que equivalem a 25% (vinte e cinco por cento da avaliação, como mostra o quadro 14, na dimensão 3:

Quadro 14 - Extrato quadro dos pesos das dimensões avaliação para reconhecimento de curso de graduação, bacharelado e licenciatura

DIMENSÃO	QUANTIDADE DE INDICADORES	PESO	Nota Obtida pelo Curso de Licenciatura em Matemática – Cruzeiro do Sul
3. Dimensão 3: Instalações físicas 3.1 Sala de professores e sala de reuniões 3.2 Gabinete de trabalho para professores 3.3 Salas de aula 3.4 Acesso dos alunos a equipamentos de informática 3.5 Registros acadêmicos 3.6 Livros da bibliografia básica 3.7 Livros da bibliografia complementar 3.8 Periódicos especializados, indexados e correntes 3.9 Laboratórios especializados 3.10 Infraestrutura e serviços dos laboratórios especializados	10	25%	3.1

Fonte: Portaria MEC/INEP n.1/09 e Relatório de avaliação do curso, 2015. Organizado pelo autor, 2017.

Uma das questões apontadas com vantagens competitivas e para a implantação da nova institucionalidade da Rede é o aproveitamento da infraestrutura existente, tanto de prédios como de recursos humanos. Este apontamento está presente nos diversos documentos da SETEC/MEC e na literatura produzida antes e depois da transformação. Porém, como já referimos no Acre não havia infraestrutura e nem pessoal docente da Rede Federal anteriormente a instalação do IFAC. Por isso, os investimentos deveriam ter sido aplicados na contratação de pessoal, na estrutura física e na estruturação dos cursos, inclusive da licenciatura.

Porém, verificamos pelos investimentos realizados pelo IFAC, que se negligenciou a formação de professores, principalmente no locus pesquisado, como mostra o quadro 15, com a sinopse de investimentos no curso de matemática:

Quadro 15 - Patrimônio adquiridos para a área de matemática nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017

NF/DANFE	DATA	EMPRESA	MATERIAL	VALOR (R\$)
1783	22/11/2012	KWL Ind Com Ltda	01 Kit Unidade mestra de Matemática	14.500,00
13417	29/08/2013	Artilaine Ind e Com de Móveis Ltda	02 estações de trabalho	4.351,42
18859	22/07/2013	C.Com. Informática Imp. E.Ex Com Ltda	02 computadores	8.800,00
16456	31/07/2014	ArtilaineInd e Com de Móveis Ltda	13 mesas	5.258,24
23654	30/06/2017	BP Com de Livros Ltda	02 livros Matemática e Didática	26,38
23549	18/06/2014	BP Com de Livros Ltda	02 livros Geometria Analítica	234,56
23549	18/06/2014	BP Com de Livros Ltda	01 livros Equações Diferenciais	89,36
23549	18/06/201	BP Com de Livros Ltda	10 Geometria Analítica	1.123,90
23661	30/06/2014	BP Com de Livros Ltda	10 livros de Trigonometria	530,60
23624	30/06/2014	BP Com de Livros Ltda	08 livros de Equações Diferenciais	714,88
23624	30/06/2014	BP Com de Livros Ltda	10 livros de Geometria Analítica	1.459,00
23624	30/06/2014	BP Com de Livros Ltda	10 livros de Introdução a Álgebra Linear	1.047,20
23624	30/06/2017	BP Com de Livros Ltda	10 livros de Matemática Financeira	851,70
23624	30/06/2017	BP Com de Livros Ltda	10 livros de Logística e Operações Globais	1.193,80
23624	30/06/2017	BP Com de Livros Ltda	10 livros de Matemática Financeira	851,70
23624	30/06/2017	BP Com de Livros Ltda	02 livros de Matemática Financeira	173,12
TOTAL EM R\$				41.205,86

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações da Diretoria de Administração, 2017.

Nota: Informações solicitadas através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (<https://esic.cgu.gov.br>), protocolo 23480020352201788.

Se dividirmos todo investimento em bens materiais pela quantidade de anos informados no documento, teremos a simplória quantia de R\$ 8.241,17 (oito mil, duzentos e quarenta e um reais e dezessete centavos) por ano, o que dá um investimento de R\$ 206,02 (duzentos e seis reais e dois centavos) por aluno/ano, tendo em vista que a cada ano são ofertadas quarenta vagas para o curso. Por isso, que asseveramos que o curso de Licenciatura foi negligenciado pois os investimentos foram muito aquém do necessário para garantir acesso, permanência e êxito. Além disso, como é possível observar no quadro 15 não houve dispêndio financeiro para a aquisição de material nos anos 2015 e 2016.

O acervo da biblioteca no final do ano de 2016⁵⁰, maior parte do investimento como se analisa no quadro 15, contava entre aquisição e doações com 80 (oitenta) títulos, para algumas disciplinas da matemática o acervo contava com apenas um exemplar (por ex.: Análise Multivariada). Os outros títulos ainda dividiam espaço com coleções: 3 coleções do ensino superior totalizando 18 títulos (22,5% do acervo) e duas de livros didáticos do ensino médio, totalizando 6 títulos (7,5% do acervo).

Com este investimento era impossível haver melhorias significativas na qualidade do curso, por isso é visível nos discursos dos sujeitos a figura da “falta” na fala dos sujeitos entrevistados e dos grupos focais, pois segundo os mesmos faltava tudo desde professores aos materiais básicos. Assim, se sobravam precariedades das condições de trabalho no funcionamento do curso de Licenciatura em Matemática no Campus Cruzeiro do Sul, as precariedades pedagógicas eram evidentes entre os docentes e os alunos, como discutiremos na próxima seção.

5.5 AS PRECARIIDADES PEDAGÓGICAS

O estágio, as práticas de ensino e as atividades complementares de um curso de formação de professores são elementos importantíssimos para articular a teoria e prática e quando existe problemas na concepção e na execução destes núcleos formativos há prejuízos para a formação. Por isso, chamamos de precariedades pedagógicas a concepção e a execução destes três núcleos formativos apontados pelos sujeitos entrevistados e grupos focais como

⁵⁰ Informação solicitada e atendida por e-mail institucional (jose.araujo@ifac.edu.br) em 14 de set. 2016.

problemáticos, pois a precarização pressupõe a construção destes processos onde a realização das atividades ocorra às pressas, esvaziadas de sentido, carcomidas pelas outras atividades tidas como mais importantes. Nas próximas subseções analisamos como os sujeitos vivenciaram esta etapa formativa e quais elementos evidenciam este processo de precarização da formação.

5.5.1 O estágio na Licenciatura em Matemática

Diversas perspectivas têm apontado os princípios orientadores do Estágio Supervisionado nas licenciaturas. Carvalho (2001) aponta que há a abordagem de estágio como o saber fazer. Nos dizeres da autora:

Este *saber fazer*, que deve ser uma das propostas de estágio supervisionado nas escolas fundamental e média, precisa ser pensado como um laboratório no qual os futuros professores vão testar suas hipóteses de ensino, nas quais a relação teoria/prática deve estar sempre presente. Todos os conceitos de “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” podem e devem ser estimulados durante os estágios (CARVALHO, 2001, p. 119, grifo no original).

Pimenta e Lima (2004) também consideram os saberes e, destacam que o estágio deve ser compreendido como curricular. Neste ele é o espaço para integrar o processo de formação do aluno de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir da ligação com as disciplinas do curso. Este mesmo pensamento é compartilhado por Barreiro e Gebran (2006, p.20) para quem “o estágio (...) pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Ghedin (2010, p.05) reafirmando a perspectiva da reflexão-ação, afirma que “a pesquisa articula-se na interseção estágio-pesquisa como condição do desenvolvimento profissional e articulador da identidade docente no processo de formação inicial de professores. Assim, para Ghedin (2010) como para Pimenta e Lima (2004) a possibilidade da pesquisa no estágio pode proporcionar melhores condições de formação. Rosa *et.al*(2012, p.677) acredita que:

O estágio deve ser identificado como um elemento facilitador da articulação entre teoria e prática, e como uma aproximação da realidade profissional

– e não como a prática em si, uma vez que os alunos permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistarem um espaço considerável de autonomia.

Todas estas concepções teóricas pautam-se na discussão da relação teoria e prática na formação. Nosso entendimento desta questão ancora-se no trabalho como princípio articulador do Estágio e das práticas de ensino (FREITAS, 1996). Assim, a relação entre teoria e prática é fundamentada na visão de unidade, na qual ambas são componentes indissolúveis da práxis. Compreendemos teoria e prática como determinantes sociais do trabalho do professor, sendo o estágio e as práticas:

[...]O momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural, compreendendo os processos de formação-educação como atos de produção (FREITAS, 1996, p.32).

No nosso entendimento o estágio e as práticas são práxis intencional, partilhando da análise de Vázquez (1997), para quem a práxis é intencional na medida em que podemos ligá-la à intenção ou projeto de um indivíduo ou de uma pluralidade deles. Nas palavras do autor: “uma práxis dessa espécie, ainda que intencional, consciente, se explica e avalia não por suas intenções, ou seja, por seu lado meramente subjetivo, mas sim por seus resultados, isto é, por sua objetivação prática (idem, p.325).

Neste sentido, nossa análise, nesta subseção, considera o trabalho no estágio e nas práticas de ensino como princípio educativo, onde o sujeito realiza concretamente um projeto consciente com a intenção de aprender, de compreender o processo de formação, refletindo e se transformando com o trabalho que realiza. O estágio é ação consciente para provocar resultados para sua objetivação teórico-prática. No quadro 16, sintetizamos os problemas relacionados pelos entrevistados e pelos grupos focais a respeito do estágio na Licenciatura em Matemática, pois estes são indicativos da precarização da formação.

Quadro 16 - O estágio na licenciatura em Matemática

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Precarização da Formação na Licenciatura em Matemática	As precariedades pedagógicas	Estágios Supervisionados	Falta de regulamento	Não existe um regulamento para o estágio na licenciatura. Existe uma regulamentação mais abrangente, ela trata do estágio de maneira geral. Não é estágio de licenciatura. É geral. (TÉCNICO.3)
				O estágio ele não está regularizado, o regulamento é geral, desse jeito não pode e nem é cumprido. O que observo e ouço das escolas é que os alunos nem completam a carga horária. O que vejo hoje é que tem que ser regulamentado (PROFESSOR 6).
				O regulamento deixa muitas falhas, eles trazem modelos de ficha inadequados, porque o que é apresentado em sala é mais complexo. O regulamento é restrito para a grandeza do estágio supervisionado. (PROFESSOR 5)
			Desorganização	Eu acho que não era organizado porque não tinha datas para nada. Se a gente ia fazer um estágio era dois de uma vez e em um único mês, pois as aulas já iam terminar nas escolas e nós não tínhamos feito o estágio. (GRUPO FOCAL 1)
				Então quem trabalhava? A gente tinha que fazer estágio de manhã e de tarde e ir para a faculdade a noite. A gente visitava o trabalho. É mal organizado nesse ponto. A gente só foi fazer o outro [estágio] porque nós ficávamos cobrando. Eles nem procuravam, a outra turma também estava atrasada nos estágios. Essas turmas estão todas atrasadas com o estágio, eu acho. Nós fizemos tudo ao contrário fizemos o último, e depois o penúltimo, inverteu tudo (GRUPO FOCAL 1).
				Ao invés de fazer na ordem, primeiro este depois esse e assim vai. A gente fez este depois voltou e fez aquele depois voltou para esse. Mas, pelo menos fez. A gente fez de todo jeito. (GRUPO FOCAL 2)
				De ponto positivo do estágio só vejo o fato de ter ensinado a gente se virá sozinho. Há falta de cobrança. Nunca ninguém foi acompanhar minhas aulas. Eles até diziam ‘vocês vão a gente vai aparecer de supressa’. Mas nunca apareceram. Então do jeito que eu quisesse eu tinha ensinado, não importava. Se o professor lá da sala não falasse ficava daquele jeito mesmo, embora eu estivesse ensinado errado. Porque eu não tinha orientação, a gente fazia por ver os outros fazerem. (GRUPO FOCAL 1)
			Falta de critério de avaliação	Nos meus quatro estágios os professores regentes disseram que minha aula foi show. E eu tirei 70 e 75, mas isso acontecia porque não tinha critério para a avaliação. As vezes a avaliação era somente do professor de matemática aí era uma coisa, quando o pedagogo aparecia era outra (GRUPO FOCAL 1)
				O estágio no IFAC nunca foi prioridade, um cronograma. Conversar com a escola, né, então este é um fator importante. Eles nem sabiam claramente o que era para fazer. Perguntávamos é plano de aula ou sequência didática? Aí ficava neste impasse não faz isso, faz aquilo. Tudo foi passado superficialmente no estágio. (GRUPO FOCAL 2)

			Falta de acompanhamento	Mas, o acompanhamento, a supervisão, o assessoramento e o efetivo trabalho da coordenação de estágio ele não está sendo desenvolvido. (PROFESSOR 6) Outro problema que eu vejo é falta de acompanhamento da instituição nos estágios. O primeiro ponto que eu deixaria em destaque nisso é a organização da matriz curricular. Na organização da disciplina é necessário ver como estão organizados, como aliam teoria e prática, o nível de atualidade do conhecimento proposto. Como a disciplina pode ser levada para fora da instituição, como fazer um planejamento coletivo da disciplina. (PROFESSOR6) Sobre o acompanhamento eu falo por mim, sempre que teve estágio eu estive lá. Também tem o professor regente que faz a avaliação. Os demais, subentende-se que façam assim. O nosso estágio não entra mais como uma disciplina nos horários semanais. Isso é ruim, porque o professor é que tem que solicitar com outro professor que seja seu amigo um tempo para ir na sala organizar, combinar horários. Eu vejo que é uma falha porque o professor não tem um tempo para planejar com os alunos o estágio, não tem o momento de trocar informações com a turma e não só lá na escola, isso é complicado. (PROFESSOR1) A gente não tinha professor de matemática para fazer estágio com a gente. Até porque a falta de professores no estágio da área de matemática era constante, só quem ia avaliar era o pedagogo (GRUPO FOCAL 1)
			Relação das escolas da educação básica	A licenciatura não faz devolutiva alguma para os professores regentes. O estagiário não participa da vivência da escola. Geralmente é combinado com o professor regente os horários e ele vai lá e executa. (PROFESSOR1) Não existe essa troca de informações planejadas para discutir com os professores regentes como está o ensino e também como se saem os alunos no estágio. Não há este feedback com os professores e nem com as escolas. (PROFESSOR 2) Não houve trocas, não houve avaliação do estágio para ver o que deu certo ou o que deu errado. Só no primeiro houve uma avaliação somente com a professora que estava dando o estágio. (GRUPO FOCAL 2) Não há essa interação com os professores das escolas. A gente é que quando vai na escola é que verifica se vai usar a sequência ou plano (GRUPO FOCAL 1) Essa desorganização levou ao tempo corrido. Ninguém participou do planejamento da escola, de nada. A gente pegou o conteúdo na porta da sala. Não tinha como chegar com o professor regente e perguntar como é teus alunos quem tem mais dificuldade. Tudo foi resolvido na hora (GRUPO FOCAL 1).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como podemos sintetizar, no quadro 16, entre os problemas mencionados no estágio da Licenciatura em Matemática estão:

- I. A falta de um regulamento próprio para a licenciatura;
- II. Um regulamento geral com muitas falhas;
- III. Falta de organização;
- IV. Não havia data definida para a realização;
- V. Era realizado um estágio sobreposto ao outro;
- VI. Mais de um estágio realizado ao mesmo tempo;
- VII. Falta de critério de avaliação definido e conhecido pelos alunos estagiários;
- VIII. O estágio realizado como se não fosse prioridade do curso e/ou da instituição;
- IX. Falta de acompanhamento de pedagogos e de professores da área;
- X. Falta de professores para a realização do estágio;
- XI. Falta de contato com a escola para a realização do estágio;
- XII. Não há *feedback* com os professores regentes e nem com as escolas;
- XIII. Não houve trocas, não houve avaliação do estágio para ver o que deu certo ou o que deu errado;
- XIV. Esta desorganização levou aos estagiários a não participarem da vida da escola, das reuniões e dos planejamentos;

Pelos problemas elencados inferimos que o estágio na Licenciatura em Matemática guarda relações muito profundas com o processo de precarização que estava instalado neste curso de formação.

Estes problemas estão relacionados com a organização de trabalho na instituição. Os professores formadores estão envolvidos com diversos processos formativos, devido a constituição do formato de instituição híbrida e o trabalho verticalizado. Sendo assim, o acompanhamento, o controle, as trocas com a escola de educação básica se tornam difíceis pois no mesmo instante que ocorria o estágio estes docentes estavam em sala de aula.

Neste sentido, para além da imitação de modelos de prática, concordamos com Araújo (2010, p.92), para quem:

[...] a compreensão do estágio supervisionado como tempo e espaço de preparação para a práxis dos alunos que já são professores a partir da reflexão de suas práticas e dos alunos que ainda não são professores, mas que encontram na práxis dos professores cooperantes elementos para sua reflexão dará a essa atividade um significado maior que o de apenas cumprimento de horas de atividades obrigatórias a formação ou ainda tempo da prática que ocorre no final do curso.

Na Licenciatura em Matemática o estágio não se realizou como ação consciente para provocar resultados para sua objetivação teórico-prática, pois como alertaram os alunos dos grupos focais: “A gente pegou o conteúdo na porta da sala.”

Dessa feita, o estágio não se constitui um momento privilegiado de síntese teórica e prática, embora não se constitua o único espaço para tal aproximação. Também, não foi o espaço de construção da profissionalização porque não desconstruiu “o senso comum” que os acadêmicos tinham da profissão construindo por diversos anos de escolarização, em que estes eram apenas alunos. A falta de participação da vida escolar, a realização de mais de um estágio ao mesmo tempo possibilitaram a desconstrução do projeto pedagógico, uma vez que os alunos da licenciatura não vivenciaram e/ou compreenderam cada etapa do estágio como esta foi pensada pelos professores e técnicos que construíram a proposta curricular deste curso.

5.5.2 As Práticas de Ensino

A prática de ensino é, também, momentos privilegiados da formação. Por ser um espaço onde o licenciando aprende a profissão deve ter maior articulação entre os professores formadores e os discentes em formação. Na estrutura curricular da Licenciatura em Matemática (PPC aprovado pela resolução n. 293/2014), as práticas compunham 400 horas, distribuídas em seis práticas do primeiro ao sexto semestre. No quadro 17 estão sintetizados, os problemas e as impressões dos sujeitos sobre como era realizada a implementação deste componente curricular no curso.

Quadro 17 - As práticas de ensino

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Precarização da Formação na Licenciatura em Matemática	Precariedades Pedagógicas	Práticas de ensino	Organização	Há uma confusão dentro da instituição sobre o que é prática de ensino, porque a prática de ensino do jeito que a gente trabalha a prática é só aqui. Nos outros campi é diferente. Mas, lá na ementa está solto, não tem quantidade de disciplinas que devem ser trabalhadas, os temas, o mecanismo que deve ser usado, quando? Como? Não tem temática definida. É tudo solto nada normatizado, não tem parâmetro para avaliação. Nada disso está definido no PPC ou na ementa. (PROFESSOR 01)
				A prática atraía muita gente. A primeira foi repetida na quarta, a quarta foi repetida na sétima. Porque são sete práticas e não tinha mais assunto. (GRUPO FOCAL 1)
				As práticas foram feiras de um dia todo. Você ia para a escola um dia antes preparava a sala para expor os jogos, os cartazes, enchia balões, dava muito trabalho para expor os jogos que cada grupo elaborava. No dia os alunos vinham perguntavam para que aquilo servia e já passavam para outro colega. Sempre foi este tipo de feira sem projeto algum. (GRUPO FOCAL 1)
				Era tão desorganizado que a gente ficou sabendo que as práticas eram uma disciplina já finalizando o curso, a gente achava que era uma atividade do curso, não era. A gente achava que era isso só uma feira. (GRUPO FOCAL 1)
			Falta de planejamento	A gente nunca entregou nada, a gente fez isso como se fosse um projeto de escola, cada grupo decidia o que queria fazer e estas práticas não estavam ligadas à pesquisa. (GRUPO FOCAL 2)
				Fazíamos aquilo que era mais fácil para nós. Nunca fomos convidados para fazer outra coisa além dessa feira, e era assim ou vai para a feira ou faz prova. (GRUPO FOCAL 2)
				Agora assim, eu acho que as práticas por a gente usar muita criatividade eram coisas legais. Eu vejo como uma experiência positiva porque a gente fazia muita coisa diferente, mesmo não tendo nada organizado em papel, era tudo informal mesmo. (GRUPO FOCAL 2)
			A falta de interdisciplinaridade relação teoria x prática	Quanto a reflexão depois dessa prática nós não fazemos. Tem uma avaliação, mas avaliamos somente a apresentação dos alunos (PROFESSOR 01)
				A gente escolhia era por familiaridade mesmo, não tinha, não estava ligada a interdisciplinaridade (GRUPO FOCAL 2)
				Não tinha essa orientação de usar as práticas como pesquisa, pois a gente fazia o que quisesse fazer. Não havia professor preocupado com isso, em registrar a prática (GRUPO FOCAL 1)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Os problemas relacionados centram-se na falta de compreensão institucional e dos próprios formadores sobre o que são as práticas, falta de organização, falta de projeto definido por que não possuía sequer ementário claro, não obrigatoriedade dos alunos em entregar algo pronto (projeto ou planejamento), modelo de prática centrado na ideia de mostra ou feira, projeto sistematizado *a posteriori* somente pelo professor, faltando assim a finalidade, pois, cada aluno escolhia o que iria apresentar, sem relação com os conteúdos estudados no semestre.

Esta precarização das práticas era visível na estrutura curricular, uma vez que o mesmo ementário era repetido para todas as práticas do primeiro ao último período e guardava grandes similaridades com os outros cursos de tecnologia da instituição como se analisa no quadro 18.

Quadro 18- Comparativo das Ementas das Práticas de Ensino

Processos escolares (PPC , 2013)	Licenciatura em Matemática (PPC, 2013)
Prática Profissional I a VI (300hs)	Prática de Ensino I a VII (405hs)
Elaboração e desenvolvimento de um projeto interdisciplinar , utilizando os conteúdos abordados no semestre em questão, com definição pela Coordenação do Curso, do número de componente curriculares envolvidos, sendo 03 (três) a quantidade mínima.	Elaboração e desenvolvimento de um projeto interdisciplinar , utilizando os conteúdos abordados no semestre em questão, com definição pela Coordenação do Curso, do número de componente curriculares envolvidos, sendo 03 (três) a quantidade mínima.

Fonte: IFAC/ PPCs de Matemática e Processos escolares, organizado pelo autor, 2017.

Como observamos os cursos mesmo com finalidades totalmente distintas tinham ementas de práticas iguais, o que reafirma o discurso dos entrevistados que havia desconhecimento do que são práticas de ensino na instituição.

Por outro lado, mesmo como mostra/feira tanto os discentes como os docentes observaram pontos relevantes como a criatividade dos alunos e o fato das mostras/feiras em alguns momentos terem sido realizadas em escolas da rede pública. Como se verifica nas figuras 6 e 7:

Figura 4- Fotografia 1: Jogo dos Polinômios



Figura 5 - Fotografia 2: Jogo Formas Geométricas



Fonte: O autor, prática de ensino realizada no IFAC, 2016.

Para entender como se ensina um conteúdo para determinados alunos, no espaço peculiar da sala de aula, em uma realidade sociocultural complexa como a Amazônica, somente com o conhecimento do conteúdo não é suficiente. É necessário saber como converter a ciência em matéria de ensino, conhecer as características dos alunos e seu contexto, o modo de planejar situações pedagógico-didáticas e, além disso, como envolvê-los na aprendizagem. Por isso, as práticas de ensino apartadas do conhecimento teórico e sem finalidade definida evidencia a precariedade do ensino que se faz de qualquer forma, para cumprir a disciplina, para cumprir o programa. Mas, que não produz sentido práticos para os alunos e sua profissionalização.

Neste sentido, discutiremos o terceiro eixo desta aproximação teórico-prática da formação que são as atividades complementares.

5. 5.3 As Atividades Complementares

As atividades complementares no IFAC estão reguladas pela Resolução CONSU/IFAC n. 025/2015, determinando que é a atividade não integrante nas práticas pedagógicas previstas nos componentes curriculares, oficinas ou seminários obrigatórios do

Curso Superior. No projeto de formação da licenciatura ela ocupa duzentas horas da carga horária. Em todos os PPCs (2011, 2012, 2014), o curso não definiu suas atividades complementares, apenas mencionou que estas possuíam regulamento próprio⁵¹. Assim, diversos problemas foram evidenciados, pois todos os eventos científicos, culturais, cursos de curta duração eram reconhecidos como atividades válidas para a integralização da carga horária. Como não havia parâmetro legal para indeferir, se respeitava apenas a análise realizada pelo colegiado. O quadro 19 sintetiza os problemas enumerados pelos sujeitos em relação às atividades complementares.

Quadro 19- As atividades complementares

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto
				Extratos das entrevistas e grupos focais
Precarização da Formação na Licenciatura em Matemática	Precariedades Pedagógicas	Atividades complementares	Atividades repetitivas	Na verdade essas atividades complementares a gente ia para algumas oficinas naqueles sábados chatos. Ai você ia para pegar uma declaração de 2h. Daqui que você fosse juntar 200 horas com aquilo. Por isso, a maioria fazia na internet. Eles viam que estava no finalzinho e diziam todo mundo tem que arrumar uns cursinhos para completar as 200 horas, façam qualquer curso então não vão se formar. (GRUPO FOCAL 1).
			Falta de organização	Agora eu vejo que agente tem que repensar o quanto antes as atividades complementares. No regimento ainda tem algumas falhas, por exemplo quem avalia, o que vale ou é atividade geral? Que contribuições trazem estas práticas para a formação do professor de matemática? isso a gente tem que ver no colegiado (PROFESSOR 01).
			Resolução sem critério	A maioria das atividades os alunos fazem em curso online, esses cursos são feitos na internet gratuitos na fundação Bradesco ou em outros sites, ai eles trazem os certificados e a gente pontua. Usamos a resolução sobre as atividades, lá não tem um critério, tem a carga horária, tem que ter carga horária de 200 horas, ai o aluno vai fazendo e vamos somando. (PROFESSOR 2)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

⁵¹As atividades complementares, englobam atividades acadêmico-científico-culturais e, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 2/2002, devem contabilizar 200 (duzentas) horas de atividades a serem realizadas pelos discentes e integram a carga horária mínima do curso. A definição das atividades complementares para o curso de Licenciatura em Matemática constam em regulamento próprio (PPC, 2014, p.18).

Observamos que um dos grandes problemas das atividades complementares estava na sua falta de regulamentação pelo próprio curso. A Resolução 025/2015 dispôs que cada curso definirá suas atividades complementares, porém não houve observância da resolução pelo colegiado e NDE do curso.

Como núcleo de responsabilidade partilhada - do curso e dos alunos – as atividades complementares precisam ser entendidas como parte do projeto formativo e não um núcleo isolado. Por isso, o curso e os discentes devem privilegiar atividades formativas capazes de enriquecer o universo acadêmico, científico e cultural da formação recebida.

Assim, é possível o contato com a realidade da sociedade, da escola, dos alunos, dos professores, do mundo da ciência e da profissão para imergir em atividades complementares que criem possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural.

Esta compreensão da unidade entre teoria e prática, entre ensino e trabalho é um caminho para transformação do curso de licenciatura, sem esta compreensão a formação se fará parcelar, fragmentada e precarizada. Partindo desta compreensão que os processos de ensino não podem ser compreendidos apartados do processo de trabalho a precarização da formação se mostrou também ligada aos diversos processos que intensificam o trabalho docente no IFs pesquisado. Portanto, na próxima seção, discutiremos os processos de precarização do trabalho na formação de professores, que aclaram as condições sociometabólicas nas quais os professores formadores realizam este curso de licenciatura.

5.6 OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFAC

A tese que defendemos é que a formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre é precarizada pela hibridização institucional, pela atuação verticalizada dos docentes, pelos processos gerenciais do trabalho e pelas precariedades pedagógicas. Além disso, a carreira, a distribuição da carga horária, a intensificação do trabalho são elementos deste processo.

Neste sentido, a precarização da formação não se faz alijada do Trabalho. Trabalho e Formação são, portanto, unidades indissociáveis. É impossível pensar processos de precarização da formação sem considerar os processos de precarização do trabalho. O objeto

pesquisado se mostrou permeado de processos de precarização do trabalho que não se reduzem ao campus pesquisado mas que podem ser observados em toda as unidades da Rede. Todavia, no campus pesquisado, este processo de precarização da formação e do trabalho apresenta nuances próprias como analisaremos nas subseções a seguir.

5.6.1 a verticalização e o trabalho em múltiplos níveis, etapas e modalidades de ensino

Como já discutimos anteriormente, no capítulo terceiro, a verticalização é o processo gerencial para possibilitar o aproveitamento da estrutura física e humana dos institutos federais em prol da múltipla oferta acadêmica, que inclui o ensino médio integrado e concomitante, o ensino profissionalizante subsequente pós-médio, o ensino superior tecnológico, o ensino de jovens e adultos em nível médio na modalidade Proeja, a formação de professores (através de cursos de licenciatura) e a oferta de cursos de bacharelados.

Este propósito, inédito na educação brasileira, foi inserido na Lei de criação dos IFs (11.892/08), na Seção II que trata das finalidades e características dos Institutos Federais, em seu Artigo 6º, inciso III, destacando serem os IFs obrigados a “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008a).

A literatura tem realizado o esforço de conceituar mostrando que a verticalização é uma característica dos IFs, que possibilitaria a otimização dos seus recursos, inclusive humanos, com aspectos positivos e negativos. Por um lado, leva professores a realizarem trabalho intenso pela sobrecarga de trabalho e por outro possibilitaria aos alunos de traçar um itinerário formativo⁵² da educação básica à pós-graduação. Nesta ótica, os professores se defrontariam com as mais diversas especificidades do trabalho docente no ensino, na pesquisa e na extensão com diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino.

Assim, no nosso entendimento o trabalho verticalizado é polivalente com sobrecarga e intensificado pela diversidade de tarefas. No olhar de Verdum (2015) a estrutura verticalizada de ensino, aliada à tríade ensino, pesquisa e extensão é um meio profícuo para a formação dos docentes, desde que sejam concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das suas licenciaturas e do seu contexto institucional.

⁵²Decreto n. 5.154/04 art. 3.º, § 1.º “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”.

Fernandes (2013, p. 43) discorda, pois segundo a autora “[...] o docente acaba realizando uma atividade fragmentada e, com isso, não consegue cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implica em alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e auto-cobrança constante”. No mesmo sentido, se posicionam Arruda e Paula (2012) e Araújo e Mourão (2014; 2015; 2016).

Parafraseando Mourão (2006) é o espaço educativo como fábrica. Pois, o aumento produtividade pedagógica vertical - produzida pelo intenso processo de verticalização do trabalho docente - busca introjetar no professor a ideia que ele deve dar conta de trabalhar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino que o IF oferece. O aumento da produtividade do trabalho, segundo Marx (2014, p. 372) tem por objetivo:

[...] reduzir o tempo de trabalho requerido para produzir determinada quantidade de mercadoria. Que o trabalhador, em virtude da elevação da força produtiva de seu trabalho, produza agora, em uma hora, 10 vezes mais mercadorias que antes, precisando de 10 vezes menos tempo para produzir cada unidade, não impede que o capitalista continue fazendo-o trabalhar [...] O desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista.

Portanto, essa polivalência exigida pela verticalização é um componente a mais de intensificação na medida em que exige do professor esforço mental maior, conhecimento de processos diversos, adaptabilidade de sua prática à diversidade de turmas em que atua, trabalho emotivo diversificado, intensificação de sua lógica de atuação, atenção e controle e maior tempo de preparação das aulas e de conteúdos para abordar em sala de aula. Assim, a porosidade de trabalho, o tempo de reflexão sobre o trabalho, o tempo de não-trabalho é engolido pelas atribuições de preparação do trabalho.

Na pesquisa de campo, estas conclusões são reafirmadas pelos sujeitos, mostrando o impacto que ela tem no trabalho docente na licenciatura, como podemos analisar no quadro 20:

Quadro 20 - A verticalização como trabalho em diversos níveis, etapas e modalidades de ensino

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Precarização do Trabalho da Licenciatura em Matemática	Intensificação do trabalho docente	Verticalização	Trabalho em diversos níveis, etapas e modalidades de ensino	Em relação a verticalização eu não atuo em muitas áreas pois sou da área X, mas é um desafio pois o professor deve está preparado para atuar no ensino básico na faixa de 14 a 16 anos e com aquele aluno experiente que já tem uma graduação. Eu vejo assim, a preparação do professor é fundamental, a experiência, a formação pedagógica para atuar com esses níveis diferenciados. Uma coisa é trabalhar com alunos dos cursos técnicos, outra coisa é trabalhar com alunos do superior ou do Proeja. No curso técnico a dosagem do conhecimento e a transposição didática do conteúdo tem que ser diferenciada, por isso para o professor o desafio é muito grande. Os alunos são cobiados com professores sem capacitação. (PROFESSOR 6)
				O professor de EBTB tem que ter maturidade para este tipo de trabalho, que metodologia você vai usar para cada segmento. Mas, isso você vai adquirindo com a experiência. Mas no geral estamos despreparados para atuar nestes cursos. Só temos experiência no ensino médio e no fundamental. Essa característica de curso técnico é novidade para nós. (PROFESSOR 1)
				Então, pedagogicamente é complexo trabalhar no Instituto porque eu tenho que trabalhar todas as modalidades no Instituto. Eu tenho que trabalhar no Proeja, no superior, no técnico, no tecnológico, no subsequente. Eu particularmente que trabalho com todas essas modalidades é complicado, é difícil e complexo. Ainda tem, da nossa parte, a dificuldade de se organizar, de planejar, de criar grupos para fazer o planejamento com todos os parâmetros necessários para uma boa aula (PROFESSOR 03).
				Este modelo tem impactado sobre a formação, porque um professor ele não pode, podemos dizer assim, se dedicar a uma determinada série 2º, 3º e 4º ano do ensino médio, no subsequente, com disciplinas do ensino superior com outras disciplinas. Isso me impede que eu possa me especializar em uma determinada disciplina ou duas para que possa ministrar uma aula melhor e me aprofundar em determinada área com meus alunos porque eu não tenho tempo hábil para isso. Cada disciplina requer uma preparação e o tempo é curto. Essa verticalização não é legal. Deveria ser cada professor específico, para cada eixo ou para cada modalidade, podemos falar assim (PROFESSOR 02).
				O impacto da verticalização é complicado. Meu amigo, quando eu trabalho com todas as

				modalidades de ensino, seja subsequente, proeja, nível médio integrado e hoje pós-graduação, como é que dá? Eu já me deparei saindo do proeja já embaixo com o conteúdo e entrar lá em cima no ensino superior, eu tenho que me desmanchar e na trajetória da sala de aula para outra eu tenho que trabalhar minha mente. Isso dá um impacto para a atuação do professor, quando a gente trabalha com várias modalidades de ensino é complicado, muito complicado (PROFESSOR 03) Isso traz consequências para o ensino, consequências para a aprendizagem, porque eu não sou robô, não é só trocar o chip. Eu sou ser humano. Apesar de estar bem preparado, lendo bastante, compreendendo inclusive isso, esses processos, porque além da formação eu também sou pedagogo. E quem não tem essa base, e não compreende isso, entra no superior com o linguajar do médio ou no médio com o linguajar do superior e não traz resultado (PROFESSOR 03). Ela tem impacto, até hoje a gente se questiona como pedagogo – como um professor pode passar da educação básica, trabalhar na educação técnica e trabalhar no ensino superior ou pós-graduação. Este é professor com grandes habilidades, pedagogicamente isso é difícil de entender. Até no espírito da lei isso é colocado como positivo e até certo ponto é. Mas, sobre o trabalho deste professor isso não é tarefa fácil (TÉCNICO 1).
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Além destes aspectos relatados pelos sujeitos, observamos, na pesquisa de campo e análise de documentos, que os professores da área da matemática, por ser área básica, sempre tiveram lotação em diversas disciplinas e níveis/etapas e modalidades distintas. Vejamos por exemplo, no quadro 21, a distribuição de disciplinas entre professores de matemática em 2015.

Quadro 21 - Distribuição das disciplinas entre os professores de matemática Campus Cruzeiro do Sul que atuaram no 1º semestre de 2015

Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Matemática – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2011	Matemática III – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2013	Matemática I – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2015	Matemática II – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2014
Matemática – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2012	Matemática III – Ensino Médio integrado em Meio ambiente 01/2013	Matemática I – Ensino Médio integrado em Meio ambiente 01/2015	Matemática II – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2014
História da Matemática – Licenciatura em Matemática – 01/2015	Matemática II – Subsequente em Administração PROEJA - 01/2014	Matemática Elementar II – Licenciatura em Matemática – 01/2015	Trigonometria – Licenciatura em Matemática – 01/2012
Álgebra Linear – Licenciatura em Matemática – 01/2013	Matemática Aplicada – Tecnologia em Processos Escolares 01/2015	Matemática Financeira – Licenciatura em Matemática – 01/2012	Probabilidade e Estatística – Licenciatura em Matemática – 01/2012
Estatística Aplicada – Tecnologia em Processos Escolares 01/2014	Matemática III – Ensino Médio integrado em Agropecuária 01/2011	Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática (Função Comissionada)	Estatística Básica – Licenciatura em Matemática – 01/2014
Práticas de Ensino I, II, III, V e VII na Licenciatura em Matemática nas turmas 2012, 2013, 2014 e 2015.			

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016 a partir do Quadro de Distribuição IFAC/Campus Cruzeiro do Sul – AC.

Nota: Somente 4 professores estavam atuando no Campus Cruzeiro do Sul no primeiro semestre de 2015.

Na análise do quadro é possível notar que cada docente atuou, ao mesmo tempo, em dois ou três segmentos diferentes incluindo os cursos de ensino médio integrado, subsequente, na modalidade Proeja, no superior em tecnologia e na formação de professores. Essa intensificação leva ao encurtamento do tempo para a capacitação docente, como foi mencionado pelos sujeitos:

Isso me impede que eu possa me especializar em uma determinada disciplina ou duas para que possa ministrar uma aula melhor e me aprofundar em determinada

área com meus alunos porque eu não tenho tempo hábil para isso. Cada disciplina requer uma preparação e o tempo é curto (PROFESSOR 2).

O fato de estes profissionais terem entre quatro e sete disciplinas de níveis, etapas e modalidades diferentes os leva a priorizar as atividades de ensino e de complementação ao ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. Observamos que o acúmulo de tarefas que é gerado pelo ensino verticalizado em instituições híbridas como são os institutos federais, possibilitam um transbordamento da profissão e um agigantamento do trabalho (ARAUJO; MOURÃO, 2014).

Além de dar conta do ensino, o professor do IFAC precisa dar conta da pesquisa, da extensão, das atividades nas comissões, nas funções de membro de NDE, colegiados, coordenações e representações. Marx refletindo sobre as estratégias capitalistas de intensificação, nas quais aparecem contidas a ‘suposta’ diminuição da jornada de trabalho nos diz:

Mas, como se intensifica o trabalho? O primeiro efeito da jornada de trabalho diminuída decorre desta lei evidente: A capacidade de operar da força de trabalho está na razão inversa do tempo em que opera. Por isso dentro de certos limites, o que se perde em duração, ganha-se em eficácia. Através do método da redistribuição, o capital induz o trabalhador a empregar realmente mais força de trabalho (MARX, 2014, p. 468)

Isso explica porque mesmo trabalhando em regime de verticalização com o seu trabalho intensificado, os docentes com experiência anterior na rede estadual de ensino percebiam essa carreira como menos intensa. Pois, executam um tempo menor em sala de aula. Este fenômeno que chamamos, neste trabalho de *intensidade subjetiva* esconde uma *precarização objetiva* do fazer docente, como verificamos nos discursos dos sujeitos:

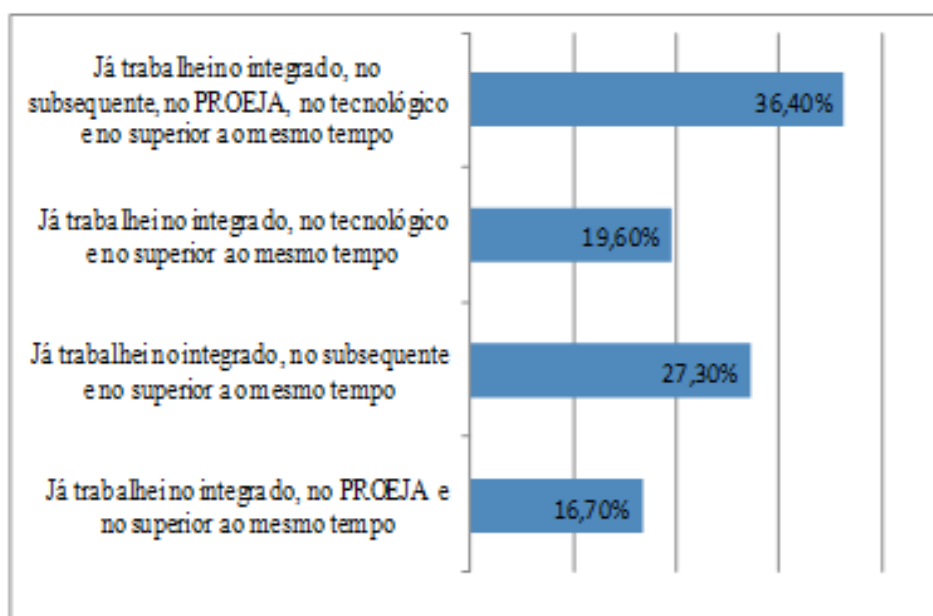
Rapaz, **eu não tive dificuldade**. Eu vejo, por exemplo, **há uma necessidade de planejar mais, de me preparar para dá o melhor. Agora para eu me preparar melhor eu teria que ter os materiais, teria que ter tempo**. Por exemplo, livros voltados para o subsequente nós não temos, **eu sinto necessidade de ter materiais para a gente se preparar melhor e tempo** (PROFESSOR 1, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que o entrevistado relata não ter tido dificuldades com a verticalização reconhece a necessidade de planejar melhor as aulas, de se preparar mais. Reconhece que trabalha com condições precárias porque falta material e tempo, ou seja,

admite que esteja envolto num processo precarizante que prejudica o seu trabalho profissional.

Na pesquisa de campo foi possível verificar que está verticalização impõe aos professores o trabalho em diversos segmentos no mesmo semestre como se verifica no gráfico 7.

Gráfico 7 - Com quantos níveis/ modalidades de ensino você já trabalhou ao mesmo tempo?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, a partir da Enquete.

Observamos, no gráfico 7, que todos os professores que responderam a Enquete (professores que trabalharam na Licenciatura em Matemática nas disciplinas básicas, nas pedagógicas e das área específica) já desempenharam suas funções docentes em níveis de ensino diferente no mesmo semestre, mostrando que há uma intensa verticalização do trabalho docente com diversos impactos para a formação de professores. Esta concretização do agigantamento do trabalho que é manifestada pelos docentes dá-se, principalmente, pelas diferentes turmas e níveis de ensino com os quais trabalham os professores, o que torna o trabalho mais denso no seu fazer.

A verticalização é neste sentido uma estratégia gerencial e pedagógica reprodutivista conjugada perfeitamente com os princípios neoliberais de aproveitamento do máximo da

capacidade instalada para gerar mais resultados. O problema é que aqui, trata-se de escola e não da fábrica, os processos são distintos e mais complexos. Essa tentativa de levar o mesmo professor a trabalhar diversos níveis, etapas e modalidades se agiganta diante do trabalho que professor pode realizar e se intensifica ainda mais quando este não tem “as condições ideais” de trabalho, levando o professor envolvido a compreender que este processo pretende explorar ao máximo seu trabalho. Por isso, a verticalização para os sujeitos traz consequências para o ensino e consequências para a aprendizagem.

Na continuidade de nossa análise, na próxima subseção, refletiremos sobre a sobrecarga de trabalho advinda da verticalização.

5.6.2 A sobrecarga de trabalho no IFAC entre os professores de matemática

Os professores que atuavam na licenciatura, da área de matemática, iniciam sua atividade docente em 2011 com uma carga horária elevada. Este fato persiste até 2013. No final de 2013, são convocados dois novos professores, para atuar a partir do primeiro semestre de 2014. Porém, a carga horária não diminui, pois um docente consegue sua remoção para outro campus.

Assim, desde o início do curso de Licenciatura em Matemática, os professores trabalham com uma sobrecarga maior. Este fato vai reduzindo o tempo de estudo, pesquisa, planejamento e descanso dos docentes. Estes verificam o fenômeno da sobrecarga de trabalho tendo em vista as diversas atribuições que precisam assumir no processo de implantação e também pela complexidade do trabalho multinível na oferta verticalizada do campus, como podemos verificar no quadro 22:

Quadro 22 - Sobrecarga de trabalho

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos das entrevistas e grupos focais
Precarização do Trabalho da Licenciatura em Matemática	Intensificação do trabalho	Verticalização	Sobrecarga de trabalho	Normalmente, eu não trabalho pesquisa e extensão porque eu já estou superlotado. No meu PIT eu fico com 17/18 horas de ensino, por conta da necessidade, porque todos os eixos precisam de matemática e como nosso corpo docente ainda é reduzido e alguns dos professores fazem parte da coordenação e isso prejudica. Por isso eu não consigo trabalhar com pesquisa e extensão. Quando a gente participa destes projetos como pré-enem ou na APADEQ já está extrapolando a carga horária, faz para ajudar, com os professores de matemática é assim. (PROFESSOR 2)
				Olha comigo aconteceu neste ano, eu já estava dando aula no ensino médio integrado e de repente eu fui escalado para a Licenciatura em Física, eu acho que encarei com tranquilidade, mas porque era minha praia. Mas, foi um desafio (PROFESSOR04).
				Tinha dias que ficávamos só copiando para depois eles explicarem aquilo aí, pois não tinham preparado a aula (GRUPO FOCAL 2)
				Normalmente a nossa carga horária é maior que a dos demais colegas, pegamos várias disciplinas e a questão do planejamento se torna difícil. No meu caso como eu pego várias disciplinas no superior e não tenho quer muito tempo para que eu possa planejar pra ministrar da melhor maneira para os meus alunos (PROFESSOR 2)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Este fato produz uma carga laboral crônica e persistente que reduz as áreas de escolha pessoal para as quais os docentes poderiam se aprofundar. O trabalho perde qualidade, pois é realizado sem reflexão, sem planejamento, sem tempo/ espaço para construí-los na perspectiva da transformação. Esta realidade é tão visível que os próprios alunos da licenciatura, percebiam que aqueles formadores estavam cansados, sobrecarregados pelo modelo de trabalho que estavam sujeitos:

A questão da sobrecarga de trabalho era evidente, tinha dias que você olhava para o professor X fazia pena, tinha dias que você olhava para o Y fazia pena e perguntava ‘o que este cara está fazendo aqui que não se aguenta em pé’ e eles falavam eu não tomei café, não almocei e não jantei ainda embora não fosse da vontade dele. É aquela questão eu vou segurar a bola para ninguém sair falando mal. O professor estava lá mais estava cansado, entendeu? Eles iam para o sacrifício para segurar o nome do instituto, entendeu? Eu aguentei, me ferrei por eles, mas não deixei eles na mão, entendeu. Eu fiquei lá sentado na sala, mas fui a aula, embora que naqueles dias eles nem dessem aula. Mas estavam lá, às vezes eles até confessavam isso para a gente. Falavam ‘galera eu não preparei nada’ ‘a gente vai revisar alguma coisa aí’. Vocês me ajudem aí, porque eu não preparei (GRUPO FOCAL 1).

O professor é convidado a assumir outras funções no seu processo de trabalho, como por exemplo, gerenciar sua formação, criar estratégias constantes para dar conta de sua atividade educativa e para corrigir disparidades de formação criadas pelo próprio sistema.

Neste sentido, os professores no IFAC também se viam compelidos a assumir o trabalho além daquele que estava previsto para o semestre, para “não deixar na mão a instituição”. É o engajamento subjetivo e individual para o sucesso coletivo, a competência, o compromisso para com a empresa que levam o trabalhador se autoescravizar em função do sucesso institucional.

Mesmo assim, notamos na pesquisa de campo que a regulamentação da carga horária docente no IFAC, nos anos de 2010 a 2014, não seguia os padrões estabelecidos pela legislação federal por diversos motivos. Logo, houve uma intensificação do trabalho docente entre aqueles que trabalhavam na área da matemática. Implica dizer que para além dos diversos problemas causados pela verticalização, pela falta de docentes, a jornada de trabalho dos docentes investigados foi além da prevista na legislação. Mostrando que, como Marx (2014, p. 270) afirmou, “ a jornada de trabalho é portanto determinável, mas, considerada em si mesma, é indeterminada.”

Para discutir este fenômeno na próxima subseção discutiremos a carga horária docente no IFAC como mecanismo que precariza a formação docente.

5.6.3 A carga horária docente

A primeira resolução que trata de carga horária docente no IFAC foi publicada em 2010. Na Resolução n. 03 de 27, de maio de 2010, não estava estabelecido o quantitativo de carga horária a ser distribuída, mas destacava o percentual que deveria ser aplicado ao ensino e o restante desta carga horária deveria ser distribuída entre as demais atividades docentes. O docente de 40 horas com ou sem dedicação exclusiva deveria, segundo a norma, trabalhar no mínimo 16 horas e no máximo 24 horas e, o docente de 20 horas no mínimo 8 horas e no máximo 12 horas. Rezava a regra:

Art. 5 § 1 Todo docente deverá destinar, o mínimo de 40% e o máximo de 60% de sua carga horária às atividades de ensino, devendo a carga horária restante ser distribuídas entre as demais atividades didático-pedagógicas, bem como atividades de Pesquisa e Extensão, de acordo com Plano de Trabalho Semestral a ser encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); § 2 Aos docentes que por motivos diversos não puder ser atribuída a carga horária mínima apresentada no § 1 caberá apresentar em seu plano de Trabalho Semestral as atividades de complementação da carga horária, com a devida justificativa da Coordenação Geral de Ensino do Câmpus.

Essa fragmentação de atividades que compõem o trabalho docente no IFAC indica também a intensificação. A fragmentação é possibilitada pela flexibilização da jornada. Pois, para dar conta de trabalhar nas condições analisadas o trabalho docente precisa tornar-se diversificado e fragmentado e, portanto, precarizado.

Em 2015, o Instituto Federal do Acre, atualizou sua resolução de carga horária docente. Na Resolução 01/2015, entre os critérios estabelecidos preconizavam que a carga horária deverá ser distribuída obedecendo os grupos I a IV, a saber:

Art. 8º Para efeito de integralização da carga horária docente ficam definidos os seguintes grupos de docentes:

I - GRUPO 1: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 20 horas, preferencialmente com atividades de ensino com possibilidades de pesquisa e extensão.

II - GRUPO 2: constituído pelos docentes em regime de trabalho de 40 horas e/ou dedicação exclusiva com atividades de ensino e possibilidades de pesquisa e extensão.

III - GRUPO 3: constituído pelos docentes em cargos de gestão.

IV - GRUPO 4: constituído pelos docentes substitutos e temporários contratados em regime de 20 ou 40 horas.

Assim, os percentuais de carga horária dos grupos ficaram definidos desta maneira:

Art. 14 Os docentes deverão cumprir os seguintes quantitativos referentes à carga horária semanal em aulas:

I. GRUPO 1: mínimo de 8 horas, máximo de 10 horas;

II. GRUPO 2: mínimo de 8 horas, máximo de 16 horas;

III. GRUPO 3: mínimo de 8 horas, máximo de 10 horas;

IV. GRUPO 4: Os docentes contratados em Regime de trabalho 20 horas terão no mínimo 8 horas, no máximo, 10 horas. Os docentes em Regime de trabalho 40 horas terão, no mínimo 12 horas, no máximo 20 horas.

Destarte com o capitalismo, o trabalho é unificado sistematicamente através de estratégias organizacionais e de gestão. Estes cumprem o papel de possibilitar as instituições e as empresas a fazerem mais com menos. A tese é que:

Na medida em que se aplica um método de gerenciamento científico da organização do trabalho se reduz a porosidade do trabalho, ou seja, reduz os espaços da produção. O capitalista busca capturar ao máximo a produtividade do trabalhador. Tal situação significa mais trabalho, mais dispêndio de energias do trabalhador, em suma, aumento na intensificação da exploração da força de trabalho (SANTOS, 2011, p.141).

Estes padrões mínimos estabelecidos tornaram a divisão da carga horária, mais coerente, porém ainda permaneceram algumas contradições:

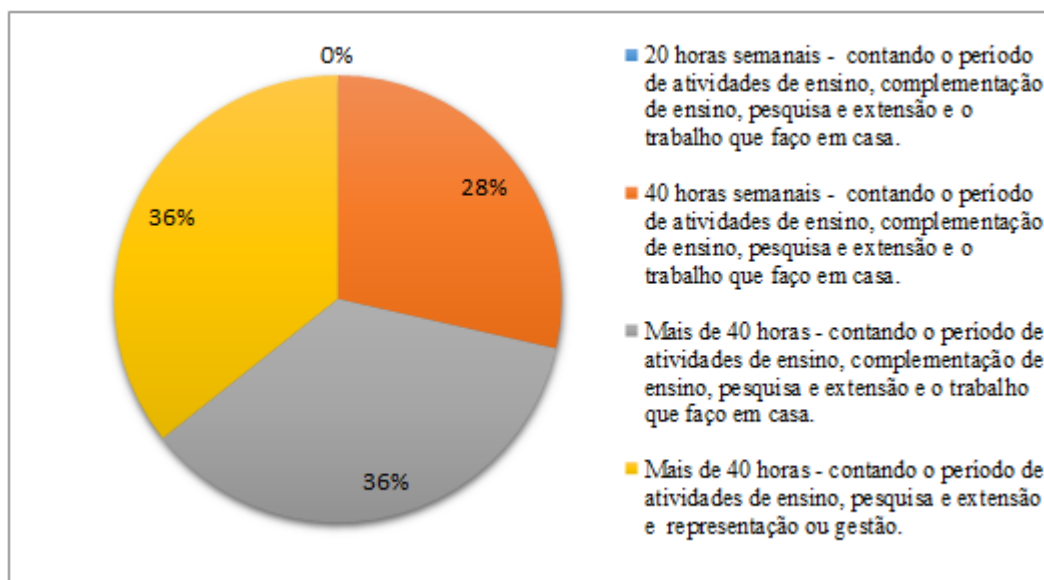
a) Prioridade para o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão - Os docentes de 20 horas devem – se “ocupar preferencialmente com atividades de ensino com possibilidades de pesquisa e extensão” (Art. 8). Para os professores de 40 horas com ou sem dedicação exclusiva o art. 8 indica a possibilidades de pesquisa e extensão.

b) E por fim, há uma confusão conceitual entre o que são atividades de ensino e o que são atividades de complementação ao ensino.

Analisando como os professores compreendem o seu trabalho docente e qual a carga de trabalho que atualmente lhes é imposta, o gráfico 10, demonstra que os professores consideram que o seu trabalho ultrapassa a carga regulamentada contratada, mesmo que esta muitas vezes não seja computada pois no plano de trabalho individual a carga horária não deve ultrapassar as 20 ou 40 horas contratadas.

Vejamos o gráfico 8:

Gráfico 8 - Quantas horas normalmente você trabalha por semana no IFAC?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, a partir da Enquete.

Setenta e dois por centos dos professores trabalham mais de 40 horas, contando o período de trabalho com ensino, pesquisa, extensão, gestão ou atividades realizadas em casa, como: planejamento, pesquisa e preparação de/para aula. Além deste aspecto, a Resolução IFAC n 162/13, determina que a duração da hora-aula poderá ser definida por cada campi, conforme suas especificidades, em períodos de quarenta e cinco, cinquenta ou sessenta minutos. No campus pesquisado a definição da hora/aula é de cinquenta minutos, o que determina que é possível que um docente tenha seis horários letivos diários em uma única jornada (por ex. manhã ou tarde).

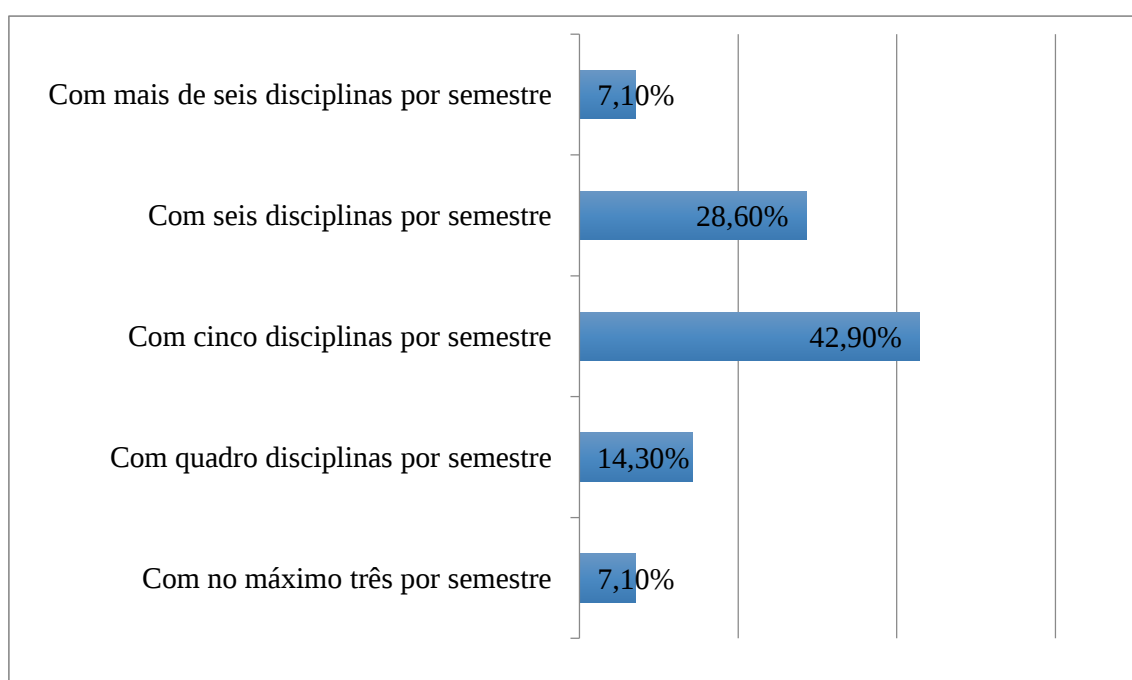
Por este motivo, observamos, também, na organização da hora/aula no IFAC uma estratégia gerencial de escamoteamento de mais trabalho do professor. Pois, ao entender hora aula como intervalo de 50 minutos realiza-se uma fragmentação do tempo que leva o professor a trabalhar mais. Por exemplo: em uma disciplina com 30 horas o professor deve trabalhar 36 horas/aula; em uma disciplina com 45 horas o professor precisar trabalhar 54 horas/aula; em uma disciplina com 60 horas o professor precisar trabalhar 72 horas/aula; em uma disciplina com 72 horas o professor precisar trabalhar 90 horas/aula; em uma disciplina com 90 horas o professor precisar trabalhar 108 horas/aula.

Em síntese, o professor precisa trabalhar entre 6 e 18 horas/aulas a mais para cumprir sua carga horária. Como é nítido, ao precisar realizar mais horas para dar conta de determinada carga horária há maior dispêndio de energia deste trabalhador para pesquisar, planejar e criar aulas. Além de maior gasto para locomoção e alimentação nos dias a mais que ele precisa ir ao campus nos horários determinados para cumprir a carga horária estabelecida para o ensino no semestre.

Por outro lado, há um desgaste maior de suas capacidades físicas e mentais. Pois, o mais trabalho que ele precisa desempenhar num ambiente polivalente “implica um componente a mais de intensificação na medida em que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção (DAL ROSSO, 2008, p. 67).

Em síntese, um trabalhador que tem cada vez menos tempo para si, pois seu tempo é roubado na preparação das aulas e de atividades sempre urgentes, e uma seguida da outra, dado uma sensação frenética de densidade e de “falta de tempo” para o seu fazer pedagógico. Como podemos visualizar no gráfico 10, que descreve o número de disciplinas que professores que atuam na licenciatura já trabalharam por semestre.

Gráfico 9 - Qual o maior número de disciplinas que você já trabalhou?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017, a partir da Enquete.

Por outro lado, a flexibilização dos horários, a abolição dos livros de pontos imprime subjetivamente uma ideia de que os professores são donos do tempo de trabalho e tem uma suposta autonomia. Porém, a carga de trabalho é tão acentuada que eles têm pouco tempo para usufruir de uma porosidade⁵³. O tempo poroso do lar, a vida fora do trabalho é, aos poucos, colonizada pelo tempo de trabalho na escola. O que subjetivamente leva muitos a apoiarem a intensificação voluntariamente, pois, a confundem com profissionalização. A suposta porosidade de 10 minutos intervalares a cada círculo de hora não representa descanso para o docente, pois uma jornada do professor de EBTT tem continuidades e descontinuidades que tornam o trabalho mais denso em sua gênese.

Neste sentido, é relevante registrar que a partir de 2016, se começou a pensar a reformulação do ensino integrado. Este processo tornou, em fevereiro de 2017, o trabalho dos professores ainda mais intenso com a diminuição do tempo de descanso intrajornadas e a criação do 6º tempo para atender a reformulação da matriz dos cursos técnicos integrados. Pois, para adequar e executar a matriz curricular do integrado ao tempo de três anos, foi necessário criar seis tempos letivos de aula (de 50 minutos) durante os cinco dias da semana em um turno. E ainda, um dia de contraturno durante a semana para cada turma com seis tempos letivos durante cada ano. A partir do acréscimo de um sexto tempo letivo por dia no turno, alterou-se o horário de funcionamento para esses cursos e, necessariamente, do campus com início das aulas às sete horas, e término às doze e quinze. Este processo levou a diminuição do tempo de intervalo intrajornada para uma hora e quinze minutos para descanso e alimentação (entre o turno da manhã e o turno da tarde), gerando prejuízos e mais intensificação do trabalho do professor.

Ao aumentar um horário a mais para cada docente, acresce a este mais trabalho. Se for uma aula a mais é um planejamento a mais. Então, não foi reduzido seu tempo de trabalho e sim prolongado ainda mais. Pois, ele deve planejar outra aula para compensar uma medida administrativa. Não é uma estratégia gerencial de produzir mais trabalho? Fora este aspecto o fato de prolongar a jornada e distribuí-la no semestre apenas aumenta o trabalho docente.

Entre os docentes de áreas básicas como é o caso da matemática onde é mais intensa essa jornada porque os mesmos são obrigados a assumir disciplinas em níveis, etapas e

⁵³ Marx (2014) usou a metáfora da ‘porosidade’, comparando o trabalho com uma esponja que vazia de água, representaria uma intensidade menor e cheia o máximo de intensidade. Outra metáfora recorrente na obra marxiana é da jornada composta por tempos vivos e mortos.

modalidades diferentes, uma vez que quase todos os currículos contemplam uma ou diversas disciplinas da área. Assim, não é somente a sensação que a carga horária é mais densa, mas, há distribuição de carga horária maior, se comparada a outras áreas dos professores contratados no IF pesquisado.

Esta densidade do trabalho é provocada pelo acúmulo de tarefas e atividades que o professor exerce. Este acúmulo de tarefas que os docentes acabaram assumindo para a implantação do campus e pela própria estrutura organizacional dos IFs provocam um transbordamento da profissão como discutiremos a seguir:

5.6.4 A multiplicidade de tarefas entre os professores no IFAC

Ao oferecer ensino em níveis, etapas e modalidades diferentes acumulam-se os trabalhos em comissões, as reuniões e nos conselhos. Além disso, como nos referimos no capítulo 2, a estratégia de criação de uma nova institucionalidade para os IFs também está ancorada nos pressupostos do neodesenvolvimentismo e no neoassistencialismo. Logo, as atividades em outras políticas do Governo Federal como o PRONATEC e as Mulheres Mil implicaram no acúmulo de atividades docentes. Como podemos analisar na síntese dos dados apresentados no Quadro 23:

Quadro 23 – Multiplicidade de Tarefas

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidades de Contextos Extratos das Entrevistas
Precarização do Trabalho da Licenciatura em Matemática	Intensificação do Trabalho	Verticalização e Multiplicidade de Tarefas	Multiplicidade de tarefas	Eu percebo que essa multiplicidade de tarefas cria uma dificuldade. Acho que o IFAC, tinha que criar uma resolução para regulamentar esse tipo de atividade múltipla que alguns docentes exercem. A nossa atividade aqui é docência, o ensino e tem muitos docentes que começam a se envolver em várias tarefas, participa das comissões, de direções, de sindicância, são tantas tarefas que deixa a desejar quanto ao desempenho no Instituto, e isso reflete principalmente na sala de aula, na aprendizagem. Porque às vezes o professor está tão atarefado com tanta coisa ali, que isso, às vezes, atrapalha o principal (PROFESSOR04)
				Isso [a multiplicidade de tarefas e a polivalência] é um desafio entanto, corre o risco de você se perder naquilo que deve ser feito. Eu acredito que tem impactos negativos sim, principalmente o PRONATEC, até pelo excesso de atividades que o professor tenha que resolver. Ele tenha que dá uma aula lá na licenciatura, nos cursos integrados e ainda tinha que dá aula nos cursos FIC de alguma área. Isso com a carga horária cheia, ele está todo completo, não tem quase tempo para os planos diferenciados que essa carreira exige, talvez ele nem planeje. Será que eles não estão só reproduzindo sem as adaptações necessárias. (TÉCNICO 1).
				A maioria dos nossos colegas estão envolvidos em diversas atividades, eu sou um. Trabalho aqui no PRONATEC, faço parte de comissões, faço parte do colegiado, núcleo estruturante e quase tudo mas por conta da necessidade a gente tem que está com tudo isso. Mas, mas de uma forma ou de outra prejudica a formação. (PROFESSOR02)
				Eu vejo que muitos professores deixaram de lado o Instituto e deram prioridade ao PRONATEC. Então assim, a meu ver, se a gestão não estiver atenta isso pode causar prejuízos como já houve. (PROFESSOR 6).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Esta multiplicidade de tarefas era de conhecimento de todos, tantos dos professores que se viam obrigados a trabalhar mais do que o previsto, como os próprios alunos tinham consciência de tal fato, como se contata, no quadro 23, nos trechos transcritos do grupo focal com os alunos e na entrevista com os professores:

Para a nossa sorte teve o professor Y que aceitou o desafio[de ministrar a disciplina que estava sem professor]. E disse eu vou aceitar e a gente trabalha junto. Às vezes, ele nem sabia resolver os cálculos, agente tentava, ia para a internet. Ele não deu a matéria, agente aprendeu junto com ele e foi assim ele se matando para aprender para ensinar alguma coisa (GRUPO FOCAL 2).

Este processo é, segundo Mancebo (2009), a forma arrojada de responsabilizar o trabalhador por um trabalho cada vez mais dinâmico, mais ativo e produtivo. Este se vê compelido a responsabilizar-se pelo sucesso da empresa, assumindo os compromissos até além do previsto, pois este novo ambiente de trabalho precisa que ele seja “eficiente, proativo, capaz de sacrifícios pela empresa.

Especificamente em relação aos docentes, um dos principais dispositivos utilizados para conformá-los, ao mesmo tempo em que a quantidade de trabalho aumenta, está alicerçado na ideia de que os professores devem ser “mais produtivos”, correspondendo a “produção” à quantidade de “produtos” declarados, que além das aulas, incluem orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações e participações em eventos dentre outros (MANCERO, 2009, p.11).

Observamos que no IF pesquisado a multiplicidade de tarefas estava associada ao desenvolvimento de programas como o PRONATEC e as atividades institucionais. Os professores na área da matemática apesar de ter sua carga horária elevada assumiam atividades de ensino no PRONATEC, que se transformou na terceira jornada de muitos docentes, como verificamos no discurso dos entrevistados:

Eu trabalhei desde 2012 no PRONATEC, três anos, sai em 2015. O que a gente via era professor que não queria pegar disciplina no IFAC para trabalhar no PRONATEC. Toda seleção do PRONATEC tinha professor brigando para diminuir a carga horária para pegar cursos do PRONATEC. Eu vejo que muitos professores deixaram de lado o Instituto e deram prioridade ao PRONATEC. Então assim, a meu ver, se a gestão não estiver atenta isso pode causar prejuízos como já houve (PROFESSOR 6).

Trabalho aqui no PRONATEC, faço parte de comissões, faço parte do colegiado, núcleo estruturante e quase tudo mas por conta da necessidade a gente tem que está com tudo isso. Mas, mas de uma forma ou de outra prejudica a formação. (PROFESSOR 02)

Os discursos se comprovam quando analisamos as Planilhas de Pagamento do PRONATEC. Nestas é possível verificar que seis professores que atuaram na licenciatura em Matemática (professores da área e professores do núcleo pedagógico), comprometiam parte da carga horária semanal no programa. Alguns tiveram no semestre carga horária superior a carga horária executada nas disciplinas do campus, como se visualiza no quadro 24:

Quadro 24 – Carga horária executado pelos docentes da licenciatura no PRONATEC

Professores	Horas trabalhadas 2012	Horas trabalhadas 2013	Horas trabalhadas 2014
Professor 1	225	120	120
Professor 2	80	80	40
Professor 3	60	63	60
Professor 4	40	20	0
Professor 5	90	69	168
Professor 6	0	0	60

Fonte: Relatórios de Folha do Pagamento do PRONATEC (2012-2015), elaborado pelo autor, 2017.

Nota: No quadro segue-se a ordem em que os nomes foram identificados nas planilhas de pagamento tanto para professores da área pedagógica como para os de matemática que trabalharam na Licenciatura. Nem todos os professores participantes da pesquisa exerceram atividade docente no PRONATEC.

Na próxima subseção, discutimos como este trabalho intensificado pelas múltiplas tarefas acabou precarizando a formação à medida que diminuía a possibilidade dos docentes realizarem pesquisa e extensão visto que suas cargas horárias estavam comprometidas com o ensino na e/ou nos programas governamentais que pagavam bolsas.

5.6.5 O trabalho intensificado e o rompimento da tríade ensino, pesquisa e extensão na formação de professores

A Lei n. 11.892/08 determina em seu art. 6º que descrevem as finalidades e características dos IFs que este deve “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico”. Assim, uma das características principais da função docente nos IFs é a pesquisa. Silva (2009) ao comentar a legislação de criação dos IFs, nos alerta que:

O inciso II traz a concepção da pesquisa enquanto princípio educativo, entendendo-a como o trabalho de produção do conhecimento, como atividade instigadora do educando no sentido de procurar respostas às questões postas pelo mundo que o cerca, como estímulo a criatividade. Ao mesmo tempo coloca como eixo orientador dos processos investigativos as questões suscitadas pelas necessidades sociais considerando as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada região (SILVA, 2009, p.38).

Assim, como está claro na legislação, a pesquisa a ser desenvolvida nos IFs deve ser pesquisa aplicada voltada as peculiaridades da região. Na maioria das finalidades apresentadas nos objetivos institucionais e nas finalidades e características observamos a reafirmação constante do IF como capaz de estabelecer uma relação transformadora na sociedade local onde este esteja inserido.

Assim, não somente a pesquisa é vista como resposta para os problemas do desenvolvimento econômico e de tecnologias sociais, a extensão é posta como o laço entre o ensino e a pesquisa que deve impactar a vida social na medida em que estabelece relações com as necessidades socioeconômicas e culturais no âmbito local e regional (SILVA 2009). Porém, o que a literatura tem verificado é que:

Os Institutos Federais foram criados para desenvolver pesquisa aplicada, remetendo ao modelo linear de pesquisa, mas entre os professores/pesquisadores selecionados parece prevalecer o desenvolvimento da pesquisa básica e da pesquisa aplicada de forma integrada e pelo mesmo pesquisador. [...]. Existem poucas parcerias entre os Institutos Federais e empresas na condução de pesquisas, os exemplos citados sugerem que prevalece o triângulo de Sábato que tem o governo como principal ator no processo de desenvolvimento científico e tecnológico (PERUCCHI, 2015, 142).

No IFAC não tem sido diferente. Em pesquisa realizada no Diretório de Grupo de Pesquisa⁵⁴, constavam apenas 12 grupos certificados pela instituição em 2016. Destes apenas dois grupos tinham como área a Educação e nenhum estava sediado no Campus Cruzeiro do Sul.

Além de não existir grupos de pesquisa, poucas pesquisas básicas eram realizadas pelos professores que atuavam na licenciatura. Analisando os planos individuais de trabalho e os relatórios de pesquisa e extensão institucionalizados no período de 2011 a 2015, é possível

⁵⁴Pesquisa realizada em 25/02/2016 no sítio www.dgp.cnpq.br/dgp/faces/home.jsf?facesredirect=true só constava os grupos: **Novas tecnologias da informação e comunicação na educação rural**, líder Francisca Iris Lopes, área Educação, Data de criação 20/09/2013 e **Relações Sociais e Educação**, líder Cleilton Sampaio de Farias, área Educação, Data de criação 23/07/2015.

verificar que entre os professores de matemática, somente um docente tinha uma pesquisa de mestrado institucionalizada neste período e que nenhum realizou extensão conforme a tabela 3:

Tabela 3- Série anual da carga horária entre os docentes de matemática do Campus Cruzeiro do Sul (2011-2014)

	Carga horária anual								
	2011			2012			2014		
	Ensino	Pesquisa	Extensão	Ensino	Pesquisa	Extensão	Ensino	Pesquisa	Extensão
Prof. 1	276	0	0	438	0	0	230	0	0
Prof. 2	284	0	0	416	0	0	567	0	0
Prof. 3	389	0	0	512	0	0	326	15	0
Prof. 4	-	-	-	-	-	-	180	0	0
Prof. 5	-	-	-	-	-	-	210	0	0
Prof. 6	-	-	-	-	-	-	420	0	0

Fonte: IFAC/Campus Cruzeiro do Sul- Quadros de Distribuição de 2011 a 2014, elaborado pelo autor, 2016.

Nota: O cálculo é soma de toda a carga horária (disciplinas de oferta anual e semestral). São apresentados todos da área de matemática que atuaram no período de 2011-2014, mesmo que os removidos ou redistribuídos tenham atuado em um semestre ou ano.

As contradições deste processo se apresentam como a excessiva carga horária dos docentes da área. Como discutimos anteriormente, a sobrecarga de trabalho dos professores estava fortemente afetada para verticalização, pelo grande número de disciplinas e horários letivos. Assim, a ausência de pesquisa pode ser um sintoma que ao privilegiar somente atividades de ensino na definição da carga horária destes docentes, havia pouco incentivo ao desenvolvimento da pesquisa. Além deste aspecto, o fato dos docentes não possuírem formação *stricto sensu* também pode ter se constituído como um empecilho para ser atendidos nos editais, que exigiam no mínimo mestrado. Entre os professores, entrevistados este fato é visto como:

Essa polivalência produz uma ação negativa sim. Essas atividades todas comprometem a pesquisa e a extensão. Nós temos por exemplo 16 horas em sala de aula e 16 horas para preparar e vai sobrar muito pouco para os colegiados. Como fazer pesquisa e extensão e como vamos nos capacitar? E o conselho de classe e outras comissões que o IFAC exige? Tem prejuízos grandes. Eu já estou trabalhando com várias modalidades, já tenho que fazer vários planejamentos, aulas e ainda tenho que me preocupar com pesquisa? Que não é fácil fazer pesquisa e ainda fazer

extensão? E dá plantão de atendimento estudantil? É muita coisa, tu não achas?
(PROFESSOR 3)

Os professores entrevistados consideram que sua atividade laboral é tão densa que não sobra tempo para a pesquisa e a extensão. Todavia no documento *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (BRASIL, 2009?), a formação de professores é entendida como aquela que considera imprescindível: “incluir a necessidade do professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica (p.5), e além disso, visualiza concretamente “atividades acadêmico científico-culturais que possam contribuir para que o docente venha a tornar-se um pesquisador de sua própria prática (BRASIL, 2009?, p. 14). Sendo assim, a concepção de formação posta nos documentos oficiais é da necessidade de integração da formação com a pesquisa.

Porém, o que constatamos é que embora esteja anunciado como perfil profissional a intenção de formar um professor pesquisador no PPC de 2011 e em todas as outras versões (2012, 2014)⁵⁵, a proposta curricular perdeu o espaço da pesquisa. O trabalho de conclusão de curso foi retirado, e não verificamos pesquisas registradas pelos professores de matemática com os alunos dos cursos de licenciatura.

Neste sentido, pesquisando todos os editais de pesquisa e extensão publicados de 2010 – 2015 (APÊNDICE A), verificamos que houve diversos editais de pesquisa, não podemos dizer se foram suficientes pois este não é objetivo desta pesquisa. Mas, quando observamos os projetos de pesquisa aprovados nestes editais da PROIP, verificamos que há um único projeto de pesquisa aprovado que tinha como foco a Licenciatura em Matemática.

Dentre os diversos motivos levantados para a ausência de pesquisa na licenciatura podem ser evidenciados:

- a) A polivalência do trabalho docente provocada pela verticalização de ensino;
- b) A carga horária docente mista que inclui disciplinas de níveis diversos que exige preparação constante das aulas e fluxos de planejamento diferenciados, visto que o nível médio tem ciclos bimestrais e os cursos superiores semestrais;
- c) A falta de preparo dos docentes formadores;

⁵⁵A pesquisa no perfil profissional está descrito no PPC (2011) como um curso capaz de formar um professor capaz de: “*Atuar como pesquisador no ensino de Ciências da Natureza e de Matemática*”, na versão definitiva de 2014, o PPC anunciava formar um professor capaz de: “*Atuar como pesquisador no ensino de Matemática*”

- d) A fraca relação da licenciatura com a escola de educação básica;
- e) Uma política curricular que apontasse a pesquisa como eixo indispensável para a formação.
- f) Não há uso dos cursos técnicos integrados como laboratórios permanentes das licenciaturas e nem como lócus de pesquisa;

Verificamos nos Currículos Lattes dos professores que atuaram na Licenciatura em Matemática no período de 2010-2015, considerando apenas aqueles que são da área específica, uma baixa produção anual no que se refere à pesquisa científica, sua implementação e divulgação.

Tabela 4- Produção acadêmica dos professores da área de Matemática no período de 2010 – 2015

Tipo de Produção	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof.4	Prof. 5	Prof.6
Capítulo de livro	0	0	0	0	0	0
Artigo publicado	0	0	0	0	0	0
Apresentação de trabalho	7	0	0	0	2	0
Organização de seminários e semanas acadêmicas	8	0	0	0	1	0
Participação em eventos locais/regionais	0	6	0	0	0	0
Orientações de TCC	2	1	0	0	0	0

Fonte: Plataforma Lattes, 2018, organizado pelo autor.

Nota: Dados coletados em 15/01/2018, no intervalo de 09h02min as 10h57min. Considerou-se para a tabulação a data que o professor começou a atuar no Campus Cruzeiro do Sul e somente os professores lotados no Campus no período de 2011-2015, mesmo que tenham atuado apenas um ou dois semestres.

Os dados confirmam que os professores não desenvolviam atividades de pesquisa e extensão certificadas pela instituição e nem em outros espaços. Se de alguma forma estas foram realizadas no período de 2010 – 2015, os professores não registram em seus currículos.

O que é mais comum nos Currículos Lattes analisados é a apresentação de trabalho em eventos locais/regionais e, um professor tem se responsabilizado pela organização de todas as semanas acadêmicas e seminários da Licenciatura em Matemática.

É fato é indicativo que há o rompimento do ensino, pesquisa e extensão no fazer docente dos professores que atua na Licenciatura em Matemática. Carregado de trabalho nas atividades de ensino, a pesquisa e a extensão são relegadas a segundo plano com prejuízos ao curso de licenciatura. Neste sentido, há necessidades de editais que incentivem pesquisa

básica e a extensão de fácil acesso a alunos e professores, voltados à pesquisa na/com a licenciatura.

A oferta de licenciatura deve ser uma possibilidade de aprendizagem para a instituição, por isso deve ser fortalecida a relação ensino, pesquisa e extensão. Assim, os cursos de licenciatura produzem pesquisa e extensão para fortalecer o ensino dos cursos técnicos. Ao mesmo tempo, a licenciatura fortalece sua relação com um público em que seus licenciados irão desempenhar suas atividades profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a precarização da formação de professores nos Institutos Federais, com um foco no curso de Licenciatura em Matemática do Campus Cruzeiro do Sul –AC. Durante o trabalho de pesquisa a principal dificuldade foi construir um caminho de análise da precarização no campo da formação de professores.

Neste sentido, no primeiro capítulo, discutimos os pressupostos que sustentaram a reestruturação do ensino técnico e tecnológico brasileiro, mostrando a influência do projeto neoliberal sobre a educação profissional. Compreendemos que a partir de 2004 houve uma intensa articulação para a reforma da educação profissional para que esta passasse a atender as demandas de crescimento econômico previstas. Concluímos que as mediações construídas, as condições históricas, as indicações dos organismos internacionais, a postura socialdemocrata do governo Lula possibilitaram a flexibilização da Educação Profissional no Brasil para criar uma instituição mista de educação básica, profissional e superior - Os Institutos Federais.

Desta feita, se evidenciou que o maior ganho para as massas empobrecidas foi a expansão desta instituição para todos os estados da federação e para as cidades polos que receberam campi. Porém, apesar da expansão ter indicado um crescente número de matrículas em todos os níveis, etapas e modalidades atendidas pelos IFs, sustentados na esteira dos ditames político-econômicos e sociais do neodesenvolvimentismo, neoinstitucionalismo e neoassistencialismo, no campo das contradições são visíveis várias questões que ainda precisam ser debatidas e enfrentadas que demonstram uma oferta precarizada de vagas nestas instituições de ensino.

No segundo capítulo, demonstramos como ocorreram às fases de transformação e expansão que consolidou a nova institucionalidade sem necessariamente constituir uma nova instituição. Ficou evidente que para além da agregação voluntária dos modelos institucionais que constituíam a Rede Federal - Agrotécnicas, CEFETS, Escolas Técnicas vinculadas as universidades federais e unidades vinculadas as estas instituições – mediaram o projeto final diversos agentes estatais, instituições e ideologias que engendraram uma contrarreforma da educação profissional e tecnológica e a invenção dos IFs híbridos. A crença é que os IFs possam suavizar os efeitos das desigualdades que se colocam numa sociedade de classes, ao mesmo tempo em que este atendesse as demandas do Capital de formação da força de trabalho, distinta da oferecida pelas universidades. No entanto, a essa invenção de institucionalidade não se fez com a participação coletiva e foi realizada às pressas, garantindo

benesses aos diretores das antigas instituições e, em muitos aspectos, alinhada à orientação neoliberal.

Por outro, lado ao se constituir uma institucionalidade que reserva cinquenta por cento das vagas para cursos técnicos de nível médio e cinquenta por cento para cursos de nível superior (tecnológicos, bacharelados e licenciatura) e PROEJA, os IFs se tornam um modelo de instituição de ensino superior, rompendo com o espectro da separação entre instituições que ofereciam curso no modelo industrial e no modelo agrícola na Rede, embora, que a oferta considere os arranjos produtivos locais. Porém, é possível visualizar a construção de uma instituição com características únicas no conjunto do sistema de ensino nacional.

A pesquisa verificou que essa política de reestruturação do “tipo de escola” na Rede alteraram a natureza das funções docentes por ampliarem os níveis, etapas e modalidades de ensino onde estes docentes devem trabalhar. A flexibilização da instituição também se consolidou na flexibilidade da carreira e sua precarização. Por isso, no terceiro capítulo, discutimos as bases conceituais da precarização da formação nos Institutos Federais mostrando que os processos de trabalho têm forte ação negativa sobre a formação oferecida na instituição.

No quarto aprofundamos a discussão da institucionalidade e seus impactos sobre a formação, olhando para um norte muito peculiar – a formação de professores para a educação básica. Esta dimensão de análise emergiu pelo fato dos IF, nesta reestruturação de sua institucionalidade, se tornar lócus de formação de professores. Assim, discutimos as constantes mudanças de lócus e de níveis que possibilitaram diversas mudanças na formação de professores, e, em seguida demonstramos através do estado da arte, o que as pesquisas já indicaram sobre a formação de professores neste espaço. Ficou patente que a precarização da formação de professores é advinda de múltiplos fatores dentre eles: a estrutura institucional advinda deste processo de reformulação que criou uma instituição híbrida – um modelo muito parecido com o que já eram alguns CEFETs, porém que se distancia ideologicamente e institucionalmente por atribuir objetivos e finalidades novas a sua função social, a sua perspectiva organizacional e também, pela multiplicidade de identidades divergentes.

O estado de conhecimento sobre a formação de professores em Institutos Federais corroborou para compreender o fenômeno da precarização da formação de professores no Instituto Federal do Acre. A precarização da formação é justificada por ser a licenciatura uma novidade para o conjunto de unidades que deram origem a alguns IFs, por se considerado um corpo estranho dentro dos IFs, pela formação inadequada do corpo docente que atuam nestas

licenciaturas, pelos projetos pedagógicos que destoam das orientações para a formação, por sua visão simplista da formação de professores, e pela indicação dos discentes não ter como perspectiva profissional a docência.

Nesta perspectiva, a pesquisa confirmou que diversos outros fenômenos, mecanismos gerenciais e problemas estruturais engendram e materializam a precarização da formação de professores no IF pesquisado. O primeiro elemento que constitui a precarização é a hibridização institucional. Esta se configura pela aglutinação das funções educacionais dos IFs que institucionaliza a obrigatoriedade de oferecer cursos técnicos integrados de nível médio, cursos subsequentes, cursos de superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura. E, ainda, estabelece percentuais para atender a modalidade PROEJA, bem como cursos de Formação inicial e continuada.

Essa instituição híbrida só funciona com a atuação verticalizada dos docentes. Esta estratégia gerencial de aproveitamento máximo da capacidade do corpo docente leva ao segundo elemento da precarização - a verticalização da atuação docente em níveis e etapas de ensino distintas. Este processo inevitavelmente provoca a intensificação e o aumento da densidade laboral do trabalho docente, que constituem a precarização social do trabalho, pois as atividades docentes se dão de forma acelerada, sem o planejamento, reflexão necessária e forma flexível. Assim, o aumento da carga laboral é sentido pelos pesquisados como provocadora da densidade do trabalho. Porém, essa sobrecarga de trabalho não se faz no lócus pesquisado pelo aumento da jornada, mas pela exploração desta jornada através de mecanismos organizacionais que intensificam o trabalho para além da verticalização.

A jornada de trabalho no Instituto é flexível. Em um semestre o professor pode ser lotado com suas atividades de ensino pela manhã e tarde, no outro está pela manhã e a noite. Essa mudança abrupta da relação tempo de trabalho/tempo de vida se processa sobre a subjetividade do professor, uma vez que implicar mudar o seu ritmo de vida para atender a jornada destinada pela instituição, provocando incertezas pessoais. Esta organização social do trabalho dificulta a relação de sociabilidade e de trabalho entre os professores e tem danos sobre a autoestima, autorreferência pessoal destes profissionais que não se reconhecem no trabalho realizado, porque não realizam o trabalho que gostariam. Além disso, dificulta a organização de classe, pois o trabalho tende a ser cada vez mais individual e menos coletivo.

A multiplicidade de tarefas e os outros “tempos de trabalho” provocado pelo terceiro turno de trabalho nos programas governamentais como PRONATEC, fruto do neoassistencialismo, provocaram o alongamento da atividade docente e precarizam a

licenciatura. A este respeito, é possível visualizar que os professores acabaram aderindo ao novo vínculo como bolsistas para complementar a renda. O PRONATEC funcionou como “bico”, o que demonstra uma precarização social da profissão, próprio do regime de acumulação flexível.

O alargamento da atividade docente é um elemento fundamental, mas não o único do processo de precarização da formação de professores. Nas condições de trabalho no IFAC o resultado do trabalho na formação de professores é permeado de precariedades pedagógicas, sentidas pelos sujeitos pesquisados em seu processo de formar – no caso dos professores formadores - e de formação - no caso dos discentes. Os elementos que confirmam a precarização da formação estão na proposta pedagógica construída e reformada três vezes no período pesquisado (2010-2015). De um lado, este fato demonstra a vontade de acertar dos sujeitos envolvidos no processo e, por outro, manifesta o despreparo institucional para dá conta da formação de professores. Neste aspecto, o lócus pesquisado é ímpar, pois, não tinha expertise anterior na formação de professores, não tinha os vícios de ser antes uma instituição de educação profissional e nem nasceu do processo de agregação de várias instituições.

O IFAC nasceu Instituto Federal, e desta singularidade emergiram diversos problemas para definir sua identidade como instituição formadora de professores, demonstrada pelo fraco investimento na Licenciatura em Matemática no Campus Cruzeiro do Sul, pelas ações atropeladas que permearam o processo de institucionalização deste curso superior, pela alta rotatividade de professores que atuaram no curso, pela falta de estrutura mínima com a qual o curso teve que funcionar incluindo local adequado, biblioteca e laboratórios.

Além disso, os dados demonstraram distanciamento entre espaço de formação e escola campo do estágio o que, certamente, dificultou a construção de saberes pedagógicos, da identidade profissional, de compreensão do processo de formação, a reflexão na perspectiva transformadora com o trabalho que realiza. Assim, concluímos que o estágio e as práticas de ensino da Licenciatura em Matemática, não podem ser compreendidos como ação consciente para provocar resultados para a objetivação prática, porque tudo ficava sob a responsabilidade dos alunos, praticamente não havia acompanhamento, não havia critérios para avaliação, não havia avaliação posterior da ação realizada, não havia relação com os cursos técnicos oferecidos pelo próprio instituto. Era realizado às pressas em tempo que fugia aos determinados pelo projeto pedagógico. Desta feita, não houve uma objetivação prática do que é a profissão Professor de Matemática. Este fato, pode ser compreendido quando se analisa

que todo este desmonte do estágio está ligado ao formato de instituição, com organização híbrida e pela verticalização da atuação docente.

Concluímos que se delineava no curso pesquisado a valorização do instrumental e a retirada do político, do teórico e do científico quadro apontado pela diminuição das disciplinas de caráter sócio-filosófico, pela desvalorização das disciplinas pedagógicas pelos discentes, na falta de pesquisa e extensão realizadas pelos docentes e discentes registradas e aprovadas nos editais internos. Além do mais, os sujeitos relacionaram um conjunto de problemáticas que tornam o curso precarizado, que enumeramos a seguir:

I. Questões estruturais - Falta de biblioteca, acervo bibliográfico, laboratório e estrutura física (para atender as primeiras turmas);

II. Questões de Gestão - Falta de pessoal técnico-administrativo e de professores, rotatividade, pouco investimento, pouca oferta de bolsas de permanência e pesquisa.

III. Organização didático-pedagógica - Falta um currículo estruturado e consolidado; falta de diretriz institucional específica para as licenciaturas, normativa para estágio, falta consolidação do NDE, falta regulamento específico para as atividades complementares nas licenciaturas; falta de sequência lógica entre as disciplinas nas propostas do PPC, atividades práticas repetitivas, falta de aprofundamento do conteúdo e ausência de disciplinas julgadas pelos discentes necessárias, como: números complexos e teoria dos números.

IV. Trabalho docente na licenciatura – é precarizado em função da quantidade de disciplinas distribuídas para os professores da área de matemática, pela atuação verticalizada em níveis e etapas e modalidades distintas, pela atuação em diversas comissões, colegiados e outras funções para dá conta do processo de implantação da instituição.

Além destes problemas, também, se verificou que há um número expressivo de egressos que não exercem a docência. Mas, neste caso, verificou-se que estes já possuíam ocupações diferentes do curso de formação. O curso foi escolhido como segunda graduação, como capital intelectual e, também, pela facilidade de acesso via SISU, visto que as médias de aprovação são mais baixas em relação aos outros cursos oferecidos na cidade.

Por outro lado, como ponto positivo se aferiu que grande parte dos alunos atua como professores durante e depois do processo de formação. Além disso, o curso ofertou no período de 2011 a 2017, 282 vagas e mesmo tendo um número ainda pequeno de alunos que finalizaram o curso menos que 20% (até a finalização desta pesquisa), muitos já estavam trabalhando como professores. O curso tem se tornado importante para formação de professores nesta área na região do vale do Juruá, visto que é a única instituição pública que

oferta o curso em caráter regular. Neste sentido, os méritos institucionais são grandiosos começou atendendo 233 matrículas em 2010, e chegou a 2016 atendendo a 4728 matrículas, incluindo os cursos de nível médio integrado, subsequente, superiores e Proeja.

Entre as indicações que nos arriscamos fazer para a superação desta realidade estão a necessidade de:

- I. Investimento na infraestrutura qualificada para a formação de professores para a educação básica no lócus pesquisado;
- II. Melhoria das relações entre o conjunto de disciplinas – a interação interdisciplinar;
- III. Vencer o subaproveitamento dos cursos técnicos já ofertados no IF, tornando estes cursos laboratório permanente da formação de docentes;
- IV. Tornar os avanços apresentados pela proposta curricular – implementação de três disciplinas optativas, reformulação do estágio, indicação da extensionalização do currículo - caminho para a qualidade socialmente referenciada do curso.
- V. Repensar o tempo de cinquenta minutos no horário letivo na licenciatura;
- VI. Implementar políticas de formação dos formadores com incentivos a qualificação *strico-sensu* e formação continuada.
- VII. Manter uma relação recíproca com os professores de matemática das escolas públicas. Isso não só para a execução do estágio, mas para os *feedbacks* necessários para contribuir para a melhoria da educação pública através da troca de saberes e experiências.
- VIII. Manter uma relação de formação contínua dos egressos.

Na perspectiva da práxis intencional e transformadora, a pesquisa nos levou a trilhar alguns caminhos e realizar algumas ações no sentido de contribuir para a conscientização sobre o problema pesquisado para sua superação no sentido da transformação do objeto – dentro dos limites impostos pela estrutura burocratizada do capitalismo.

Nossa primeira ação residiu em, mesmo afastado para a qualificação, sensibilizar um grupo de professores da instituição a realizar uma reflexão em diversos âmbitos da atuação do IFAC. O material recebido se consolidou na publicação do livro *Os Institutos Federais de Educação na Amazônia: Caminhos, desafios e proposições* que reuniu trabalhos da coletividade de professores e técnicos do IFAC e de outras instituições que versavam, também, sobre problemas institucionais. Neste mesmo ano, visualizei que era preciso retorna as atividades docentes para entender melhor o fenômeno estudado. Além deste propósito,

pesou a decisão política e consciente (e conscientizado pela pesquisa) de lutar por melhorias na minha condição funcional, pois ainda era professor 40 horas sem dedicação exclusiva.

No final do ano, após conversas com o coordenador da licenciatura e com outros professores que atuavam no curso, começamos as discussões para a reformulação do projeto pedagógico. O que me levou a me inserir no NDE do curso. Este processo de reformulação demorou quase um ano contando a partir das primeiras reuniões de reestruturação que ocorreram em dezembro de 2016. Para sua concretização e envolveu diversas mediações do grupo de professores envolvidos. Destacaram-se a atuação dos dois grupos - professores da área e professores da área pedagógica. Mas, outros atores também se envolveram nas discussões e reclamaram espaços como a educação física, a física, a psicologia e a informática.

Ao final deste processo a proposta construída apresenta, no nosso entendimento, diversos ganhos e as mediações dos grupos que tiveram mais forças. Entre os ganhos estão à inserção das disciplinas: Matemática para Educação Básica I, II e III; Metodologia do Ensino da Matemática para o Ensino Fundamental; Laboratório de Matemática; Avaliação Escolar da Aprendizagem; Metodologia do Ensino da Matemática para o Ensino Médio e EPT; Cálculo II; Seminário de Estágio com Pesquisa I, II e III; Cálculo III; Educação, Cultura e Ambiente na Região Amazônica; Equações Diferenciais Ordinárias; Docência e Desenvolvimento Profissional; EJA e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Currículo, Teoria dos Números; Etnomatemática; Gestão Escolar; Educação Matemática; TCC e Comunicação Científica; e Tópicos de Análise Real.

Além disso, merece destaque nesta nova proposta a reformulação do entendimento do estágio supervisionado que passa a ter a dimensão do estágio com pesquisa. Também, se reformulou o conceito e aplicação das práticas de ensino que passaram a serem integradas as disciplinas e a extensão que foi curricularizada atendendo as indicações da legislação em vigor. Igualmente, é necessário destacar o atendimento a Resolução CNE n. 02/2015 no PPC, inserindo como carga horária de 3330 horas, distribuídas em oito semestres letivos.

Em 2017, iniciamos as discussões para a oferta de curso de pós-graduação em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa. O objetivo era proporcionar um contato mais direto com os professores da educação básica. Porém, as propostas ainda não se encontram em execução.

Também se criou, neste ano, um grupo de pesquisa com a intencionalidade de realizar pesquisas na graduação. Em agosto de 2017, realizamos junto aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática uma mesa temática para discutir as práticas de ensino no

campus, no sentido de conscientizar e discutir formas de aprimoramento desta etapa formativa. Tentamos realizar uma mesa sobre a perspectiva apontada no PPC para o estágio, mas não obtivemos sucesso. Essas ações indicam que um caminho está apontado e que os sujeitos podem romper algumas das contradições existentes que precarizam a formação. Porém, este é apenas um indicativo, pois, será a práxis dos sujeitos envolvidos que determinará a superação desta problemática indicando sua transformação.

Finalizando, percebemos que a pesquisa também teve este aspecto de transformação do pesquisador. Agora, sinto-me mais cheio de ferramentas para compreender o processo de precarização que como docente estou inserido com uma consciência política e de classe maior. A escrita em si é sempre um caminho cheio de nuances, de muitas idas, de perdas e de encontros. Sempre encontramos algo posterior, queremos acrescentar mais aqui e ali. Rescrever o parágrafo, encontrar um sinônimo, um adjetivo, inserir a conjunção adequada. Fica a sensação do “inédito viável”, a tese é o caminho possível.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Collatio**, Porto - Portugal, n. 11, abr-jun. 2012. Disponível em: <www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

ALLENSWORTH, E. The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Retrieved October 1, 2009 Disponível em: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/CCSR_Teacher_Mobility.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

ANDRADE, Mariana Alves. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre Estado e a reprodução do capital. In: Melo, Edivânia; PENIAGO, Maria C. S.; ANDRADE, Mariana (orgs.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúkacs, 2012. p. 11-27.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. Tese, doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas do estranhamento (Alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=128>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ARANTES, Fabiano José Ferreira. **Formação de professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. 2013. 139 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

ARAUJO, Geiza Torres Gonçalves de. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**. 2010. 120f. Dissertação, Mestrado em Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ARAUJO, José Júlio César do N et al. Federal Institutes in Three Dimensions Analysis. **Trends Journal of Sciences Research**. Estados Unidos, v. 2, n. 4, 2015, pp. 141-146. Disponível em: <http://www.academia.edu/23831540/Federal_Institutes_in_Three_Dimensions_Analysis>. Acesso: 07 fev. 2018.

ARAUJO, José Júlio César do N.; MOURAO, Arminda Rachel B. A hibridização institucional da rede federal de educação técnica e tecnológica do Brasil. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 15, p. 115-133, 2015.

_____. Institutes Hybrids: the waywardness reform of technical education in Brazil. **Asian Academic Research Journal of Social Sciences and Humanities**, Índia, v. I, p. 124-146, 2014. Disponível em: <

http://www.asianacademicresearch.org/2014_abstract/december2014/8.pdf > Acesso em: 10 de jan. de 2016.

_____. Política de Expansão do Ensino Superior e a formação de professores na Amazônia: o caso do Estado do Acre. In: FARIAS, Cleilton S.; ARAUJO, José Júlio César do N.. **Os Institutos Federais de Educação na Amazônia: caminhos, desafios e Proposições**. Curitiba: CRV, 2016.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; PAULA, Lucília Augusta Lino de. Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, 2012, Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 001538-49.

ASSIS, Maria Celina de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios**. 2013. 84 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Téc. Senac**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

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.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300002>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS- Câmpus Bento Gonçalves**. 2014, 225 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, Unisinos, 2014.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial: Nem caridade, nem direito**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTUANI, Adeylson Lichtenheld C. A verticalização do ensino nos IFET's na perspectiva da Acumulação Flexível de Capitais. **SINASEFE**, Brasília, 13 jun. 2013. Disponível em:

<www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_docman&task=doc...gid>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BIRNBAUM, R. **Maintaining Diversity in Higher Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb**. Brasília: INEP, 2007.

BOITO JR, Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV- -SP**, São Paulo: FGV, 2012. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-20PAPER.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2015.

BONAL, Xavier. La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 653-671, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRITO, Deusdete de Sousa; CALDAS, Fabrizio Soares. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **RBEPT**, n. 10, v. 1 86, 2016. Disponível em: <DOI: 10.15628/rbept.2016.4024>. Acesso em: 18 abr.17

BROTTO, C. V. de Paula. **O processo de expansão do IFES: democracia, participação e função social**. 2013. 213 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BRYAN, Newton A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico: contribuições ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Observatório da formação e valorização docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério**. Goiânia, 2012. Disponível em: <www.gppege.org.br/.../Relatório%20Técnico%20Proc%20n_%20481941-%202010-0_...>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CAMPELLO, A.M.M.B. **A “cefetização” das escolas técnicas federais: um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior**. 2005. 188f. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CARDOSO, A. C. M. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 351-384, maio/ago. 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.113-122, 2001.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA Ronaldo Coutinho. **PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional**. Brasília: Ipea, 2014.

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, out./dez. 2012.

_____. **O social – liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era Neoliberal**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CAVALHEIRO NETO, Afonso. **A Escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do Capital**. 2006. 96 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CECHINEL, Édice. **Formação de professores: perspectivas de formação do curso de licenciatura em ciências da natureza do IF-SC - Câmpus Araranguá**. 2012. 84 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Araranguá. 2012.

CERÓN, Manuel Sánchez; CORTE CRUZ, Francisca María Del Sagrario. La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, vol. 42, n. 1, p. 25-54, ene./mar. 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

CIMBALISTA, Silmara. Subjetividade do trabalhador no cotidiano do sistema de produção flexível: uma análise do trabalho em grupo e por competências. In: BATISTA, Roberto Leme (org). **Anais VI Seminário do trabalho: trabalho, economia e educação**. Marília: Ed. Gráfica Massoni, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 9 maio 2017.

COLLOR, Fernando. **Brasil: um projeto de reconstrução nacional**. Brasília: Senado Federal, 2008.

CONCEIÇÃO, E.C. Reconversão docente na Rede Kipus. In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia, Cascavel, 11 a 13 de nov., 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/.../5/Artigo%2013.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2016. 265p. Tese, Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Cenários Contemporâneos**. 2012. 231f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unespe, Brasília: FLASCO, 2005a.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unespe, Brasília: FLASCO, 2005b.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!:** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. CARDOSO; Ana Cláudia Moreira. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 631-650, set./dez. 2015. Disponível em: <DOI: 10.1590/S0102-69922015.00030003>. Acesso em: 9 maio 2017.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 369 p. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Políticas Públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010. Disponível em: <DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.11869>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DILL, David D.; TEIXEIRA, Pedro. Program diversity in higher education: an economicperspective. **Higher Education Policy**, 13, p. 99-117, 2000. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/cdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=50664>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DOMINIK, Érik. **A carreira docente EBTT:** aspectos específicos e legislação. Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: Novos E Velhos Desafios? **Caderno Crh**, Salvador, v. 24, v. Spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: <http://Www.Ufjf.Br/Angelo_Esther/Files/2012/10/Rh-I-Precariza%C3%87%C3%80o-Do-Trabalho-2011.Pdf> Acesso Em 10 De Jan.16.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org). **Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 29-66.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha**. 2013. 103 f. Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz. O APELO DIVISIONAL DA ESTRUTURAÇÃO HÍBRIDA E MULTICAMPI DOS INSTITUTOS FEDERAIS. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 258-268, set. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4529>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. 305 f. 2013. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Educação Profissional no Planejamento Plurianual do governo FHC. **Trabalho & Educação**, v.15, n. 2, p. 122, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/e/980/842>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 2014, 210 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2014.

FLORO, Elisângela Ferreira. O trabalho docente e verticalização do ensino nos Institutos Federais. **XVII ENDIP: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade**, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/INSTITUTOS%20FEDERAIS.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

FONSECA, Celso S. **História do ensino industrial no Brasil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

FONTANA Augusto Geraci, **La precarización laboral docente y la salud en la escuela**. Mar del Plata, 2008. Disponível em: <http://isfd81.bue.infed.edu/Geraci_UNMdP_La_precarizacion_laboral_docente/.pdf>. Acesso em 18 de abr. 17.

FRANÇA, Magna. **Políticas Educacionais Contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

FREITAS Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167. Set. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Trabalho, não trabalho e desemprego: problemas na formação do sujeito. **Perspectiva**, Florianópolis, v.10, n.18, p. 95-106, 1992.

_____; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>> Acesso em: 20 de agost. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**: visões críticas. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GERMANO, José Willington. Clientelismo, assistencialismo, neoliberalismo: a solidariedade comunitária. In: **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas: UNICAMP, 1997. p. 470-484. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.html>. Acesso em: 1 maio 2016.

_____. **O Estado Militar no Brasil (1964-1985)**: um estudo sobre a política educacional. 1900. 444 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GHEDIN, Evandro. **Estágio com pesquisa na formação inicial de professores**. São Paulo: FEUSP, 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2013. 164 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação profissional no Brasil: Contradições e desafios**. 2010. 216 f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e formas de uso. Portugal: Principia, 2014.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. **A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013. 275f. Tese, Doutorado em Educação Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Niterói: EdUFF, 2002.

HALL, Peter; TAYLOR Rosemary C. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova**, n. 58, p. 193-224, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>>. Acesso em: 1 de maio 2015.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, Cultura Y Posmodernidad. Cambian Los Tiempos, Cambia El Profesorado**. Madrid: Morata, 2005. 234p.

HERMIDA, Jorge Fernando. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: **Anais IX Seminário Nacional de Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”**, João Pessoa, 2012. p. 1437-1455. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/9/PDFs/2.48.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

HUISMAN, Jeroen. **Differentiation and Diversity in Higher Education Systems**. Enschede: University of Twente, 1995. Disponível em: <http://www.academia.edu/280441/Differentiation_Diversity_and_Dependency_In_Higher_Education_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis>. Acesso em: 10 jan. 2015.

IPEA. Análise do Mercado de trabalho. **Mercado de Trabalho**, Brasília, v. 25, p. 9-14, nov. 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/mt_25d.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JUNIOR, João dos R.; OLIVEIRA, Maria R. N. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.** [online]. 1998, v. 19, n. 63, p.105-125. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

LEFOSSE, Maria Zivaneide de Carvalho Moraes. Educação profissional e tecnológica: as interfaces dos Institutos Federais. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL)**: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010. p.1-16.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. **Insurgência**, 19 jan. 2012. Disponível em: <http://www.insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/>. Acesso em: 20 jun. 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo, 2001. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo

LIMA, Fernanda Bartoly G. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012

_____; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 4, Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, Natal, a. 30, v. 02, p. 2-12, 2014.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O ensino técnico-profissional e as transformações do estado nação brasileiro no século XX. In: **II Seminário Brasileiro de História da Educação**. Natal: DBHE, 2002. p. 1-10. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Universidade tecnológica e redefinição das institucionalidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento do tempo socialmente necessário para a formação profissional**. Vitória: Autor, 2010.

_____; ZANDONADE, Viviane. Metamorfose da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: expansão, diversificação, mercantilização e flexibilidade. Minas Gerais. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2014, Belo Horizonte. **Anais do IV SENEPT**: Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014. Acesso em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_038_x.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel. Navegando pela história da educação brasileira. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Campinas: HISTERDBR, 2006. p. 1-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/seminario_cad_res.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

LOURENCETTI, G.C. **Mudanças sociais e reformas educacionais:** repercussões no trabalho docente. 2004. 161f. Tese, Doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUXEMBURGO, Rosa de. **Reforma ou Revolução.** Transcrição de Fernando Araújo, HTML de José Braz The Marxists Internet Archive. London: Luxemburg Internet Archive (marxists.org), 2002. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-JhFgnzi0XKcWEwcjVoc3JKcmc/edit>. Acesso em: 15 maio 2015.

MANCEBO, Deise. TRABALHO DOCENTE: NOVOS PROCESSOS DE TRABALHO E RESISTÊNCIA COLETIVA. In: **Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores**, Rio de Janeiro, 2009. p. 1-18.

MARR, Wolfgang Leo. Política como práxis: Hegemonia às avessas, um exercício teórico. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.) **Hegemonia às avessas:** economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 2. ed. Lisboa: Edições Avante, 1998.

MARX, Karl. **Contribuições da crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

_____. **O Capital:** Crítica da economia política. Tradução de Reginaldo de Sant'Anna. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

_____. **Grundrisse:**manuscritos econômicos de 1857-1858.Esboços da crítica da economia política.Tradução de Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

_____.A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio; SOUZA, José V.; SILVA, Maria A. (orgs.) **O método dialético na pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Autores associados, 2014.

MEC/SEPROS. **Painel de indicadores – Matrículas no Ensino Superior na Região Norte por Unidade Federativa,** 2011. Disponível em: <http://public.tableausoftware.com/views/EnsinoSuperiornaRegioNorte/MatrículasEnsinoSuperior>. Acesso em: 15 maio 2014.

MERCADANTE, Aloizio Oliva. **As bases do novo desenvolvimento no Brasil:** Análise do governo Lula (2003-2010). 2010. 537f. Tese, Doutorado em Economia, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MÉSZÁROS, Istivan. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA JUNIOR, William P.; MAUÉS Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15 maio 2015.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana do. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, A. E. (org). **A nova fábrica de consensos**. São Paulo: Cortez, 1998.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva:** o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos. 2015. 255f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica. **Holos**, a. 21, dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/76/81>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

_____. Tecnologia um conceito construindo historicamente. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. Performance for compensation in educational sector - impact on the teaching profession in the Amazon –Brazil. **Asian Academic Research Journal of Social Sciences & Humanities**. Índia. v1. p. 327-341. Disponível em:<http://www.asianacademicresearch.org/2014_abstract/december2014/23.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2016.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. A Capes e a formação de professores para a educação Básica. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, mar. 2012a. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **CAPES: Qualidade e Equidade na Formação de Professores da Educação Básica.** Florianópolis, 2012b. Disponível em: <www.consed.org.br/media/meeting/5486dc8c4fe34.pptx>. Acesso em: 15 de maio 2015.

NOGUEIRA, Silvia C. C. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas:** acesso ampliado e precarizado à educação pública. 2016. 210 f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

_____. et al. Os Institutos Federais em três dimensões de análise. In: III Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2015, Natal. **Anais do III Colóquio Nacional.** Natal: IFRN/EAD, 2015. p. 1-10. Disponível em: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-20.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, Denise C. Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem da UERJ**, v.16, n. 4, p. 569-576, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OTRANTO, Celia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058>>. Acesso em: 18 maio 2015.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PAULANI, Leda Maria. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RISEK, Cibele (orgs.) **Hegemonia às avessas.** São Paulo: Boitempo, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a Cidadania:** a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 2002.

PEREIRA, Maria de Fátima R.; PEIXOTO, Elza Margarida de M. A distância: a escola Lula para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 179-188, dez. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268406711_A_DISTANCIA_A_ESCOLA_LULA_PARA_A_FORMACAO_DE_PROFESSORES>. Acesso em: 07 Fev. 2018.

PEREIRA, Tatiane da Silva; SILVA, Cristiane Freitas da; MACIEL, Carlos Alberto Batista. Os impactos da precarização do trabalho para o profissional de Serviço Social. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas.** São Luiz, 2011. p. 1-8. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/TRANSFORMACOES_NO_MUNDO_DO_TRABALHO/OS_IMPACTOS_DA_PRECARIZACA>.

O_DO_TRABALHO_PARA_O_PROFISSIONAL_DE_SERVICO_SOCIAL.pdf >. Acesso em: 07 Fev. 2018.

PEREIRA, Ulisséia Ávila; FRANÇA, Magna. Políticas de educação profissional e de ensino médio no Brasil (1998 - 2008). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo, FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 217-240.

PERUCCHI, Valmira. **Produção de conhecimento científico e tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma investigação sobre a sua natureza, divulgação e aplicação**. 2015. 154 f. Tese, Doutorado Ciência da Informação, Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINA, José Augusto; STOTZ, Eduardo Navarro. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Rev.bras. Saúde Ocup**, São Paulo, v.39, n. 130, p. 150-160, 2014.

PINTO, Maria José Batista; DALBEN, Ângela Imaculada L. A configuração do trabalho docente na Educação Superior da Argentina e do Brasil a partir das reformas empreendidas desde a década de 1990. In: **Cuarto Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación**, 2011, Buenos Aires, 2011. p. 1-19. Disponível em: < www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab05.pdf >. Acesso em: 07 Fev. 2018.

PRADO, Ricardo Augusto Nunes. **Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente**. 2013. 174 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PRATES, A. A. P. Universidades VS Terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade. O caso brasileiro. **Sociologias**. v. 9, n. 17, p. 102-123, Jan./jun., 2007.

PRATES, A. A.; FALEIROS, M. S. Os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, M. de O. (Org.) **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7letras, p.129-154, 2014

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIGUES, Antonio Carlos Minussi, *et. al.* A verticalização do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, ciências e tecnologia: um processo de formação continua. In: **IV Congeso internacional Nuevas Tendencias en la formación permanente del professorado**. Argentina, 2014. Disponível em: <<http://www.redage.org/eventos/iv-congreso-internacional-nuevas-tendencias-en-la-formacion-permanente-del-profesorado>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ROSA, Jeâni Kelle Landre. et.al. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251023705012>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: Uma Análise marxista. **Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 58-72, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SALES, Milena Nascimento. Lei de Inovação Tecnológica: entraves à efetivação. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, a. 18, n. 3546, 17 mar. 2013. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/23931>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. Vivemos um processo de reversão neocolonial. **IHU Online**, n. 392, 2012. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/I392.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

SANTOS, Jailson Alves dos; RODRIGUES José. Contradições na trajetória histórica da política de expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica. **Marx e o Marxismo**, [S.l.], v.3, n.4, jan/jun 2015. Disponível em: <http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/download/100/95>. Acesso em: 11 nov. 2015.

SANTOS, Paulo Roberto F. A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate. **O social em questão**, a. 16, n. 25/26, 2011. Disponível em: <<http://biblat.unam.mx/pt/revista/o-social-em-questao/articulo/a-intensificacao-da-exploracao-da-forca-de-trabalho-com-a-producao-flexivel-elementos-para-o-debate>>. Acesso em: 18 de abr. 2017.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de expansão e financiamento dos institutos federais de educação tecnológica. In: **Anais do XXII Seminário Naciona Universitas/BR**. Natal: UNIVERSITAS/BR, 2014, p. 27-38.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v.23, n.80, p. 201-233. 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SILVA NETO, Oscar. **A formação de professores de matemática no Instituto Federal Catarinense**. 2015. 138f. Dissertação, Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

SOUSA, Aparecida Gasquez de. **Políticas de Formação de Professores da Área de Ciências da Natureza: Uma análise do processo de criação e implementação da licenciatura em biologia no IFRO, Câmpus Colorado do Oeste**. 2011. 134 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SOUZA, André Luis Fachini. Institutos Federais e *Community Colleges* americanos, o fomento à pesquisa científica como caminho para o sucesso. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, 2014b, Florianópolis. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131772/20141&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SOUZA, Heron Ferreira. **Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil**. 2015. 337 f. Tese, Doutorado em educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2016.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TAVARES, Moacir Gubert. **A Constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da educação superior no Brasil: O Caso do IFC – Câmpus Rio do Sul**. 2014. 315 f. Tese, Doutorado em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

TORRIGLIA, Patricia Laura. **A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. 286 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. ; MORAES, M. C. M. . Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. **Cuadernos de Educación**, Córdoba, v. 4, p. 139-151, 2006. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt0882int.rtf>. Acesso em: 26 abr. 2016.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ática, 1990.

UGLAR, Andréa Monteiro. **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo -Câmpus São Paulo**. 2014. 326f. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

VAISMAN, E.; FORTES, R. V. Prefácio. In: LUKÁCS. G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft e Rodney Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para educação básica no contexto dos IFs**: Propondo indicadores de qualidade a partir de um estudo de caso no IFRS. 2015. 281 f. Tese, Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

WORLD BANK. **Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria**. Washington: World Bank, 2003.

_____. **World Development Report 2013**. Washington: World Bank, 2013.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: XXV Simpósio Brasileiro, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**. v. 10. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/relatos/0004.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4 ed. Editora Bookman, Porto Alegre – RS. 2010.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO CITADA

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm > Acesso em: 10 de jan. 2016.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/htm>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. **Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109429/lei-8405-92>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Lei n. 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Dispõe sobre o tratamento tributário das operações de arrendamento mercantil e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109881/lei-8711-93>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Lei+8948%2F94>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Câmara da reforma do Estado Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 de jan. 2016.

_____. **Emenda Constitucional n. 14/96.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Decreto n. 2.208 DE 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Portaria n. 646, 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394/96, no Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.91, Seção I, p.10.012, 15 de maio de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110852/decreto-2306-97>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015

_____. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110852/decreto-2306-97>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. **Portaria MEC nº 646/97 de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Portaria Ministerial Nº 646 de 14 de maio de 1997 (MEC).** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm> Acesso em: 10 de jan. 2016.

_____. **Lei n. 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasil, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Resolução CNE N.º 1, DE 27 DE JANEIRO DE 1999.** Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. BRASIL, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Decreto n. 2.406, de 17 de maio de 2000.** Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF3462_00.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000.** Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2015

_____. **Decreto n. 3.860 de 9 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3860.html>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 18 fev. 2002. Disponível: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 5.224, de 1 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 5.225, de 1 de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasil, 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 17 jun. de 2004.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica**: propostas em discussão. Brasil/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/p_publicas.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Lei n. 11.249, de 23 de dezembro de 2005**. Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R\$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11249.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3 da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Decreto n. 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **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. MEC, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_assinatura2304.pdf>. Disponível em: 15 ago. 2015.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. MEC, 2007e. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 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. BRASIL, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. BRASIL, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. **Lei n. 11. 892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. BRASIL, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Brasil, 2008 b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Brasília, MEC/SETEC, [2009?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Portaria MEC/INEP. n. 1/09 29 de janeiro de 2009.** Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). BRASIL, 2009. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/enade/2009/Enade_1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.

_____. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

_____. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica Fase III.** MEC, 2009. Disponível em: <http://www.jc.iffarroupilha.edu.br/site/metodologia_expansao_fase_iii.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. **Lei n. 12.202, de 14 de janeiro de 2010.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12202-14-janeiro-2010-600572-norma-atualizada-pl.html>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.** Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. MEC, 2011. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/arquivos/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014

_____. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Projeto CNE/UNESCO/MEC - Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil.** Luiza Yoko Taneguti, 2013.

_____. **Relatório de gestão PARFOR (2009-2013).** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasil, 2013 a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Portaria 17, de 11 de maio de 2016** - Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasil, 2016. Publicada no D.O.U em 13 de maio de 2016.

BRASIL/CGU. **Relatório de Auditoria anual de Contas**. Rio Branco: IFAC, 2014. Disponível em: www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download...> Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL/MEC. **Portaria Ministerial n. 1.065 de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: < http://www.bigwine.com.br/norma/portaria-1065-2007_203322.html>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL/TCU. **Acórdão n.º 2.267/2005**. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/portal/images/file/Manual_indicadores_fev_2012.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. MEC/INEP/DEED. **Censo do Professor**, 2007. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professor>. Acesso em: 15 dez. 2017.

IFAC. CCS-DIRGE. **Memorando eletrônico nº 206/2017**. Cruzeiro do Sul: IFAC, 2017.

IFAC/MEC. **Acordo de Metas e Compromissos**. Brasília: MEC, 2010.

IFAC/CONSU. **Resolução n. 025/2015**. Dispõe sobre a Regulamentação das Atividades Complementares dos Cursos Superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Disponível em: < file:///C:/Users/pc/Downloads/025-Regulamenta%C3%A7%C3%A3o_das_atividades_complementares_dos_cursos_Superiores_IFAC.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

IFAC. **Resolução n. 03 de 27 de maio de 2010**. Dispõe sobre a carga horária docente. Disponível em: <http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=208&Itemid=120>. Acesso em: 20 ago. 2015.

IFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009 – 2013)**. Rio Branco: IFAC, 2009. Disponível em: < http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/PDI-IFAC-09-13_.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014 – 2018)**. Rio Branco: IFAC, 2014. Disponível em: <http://www.ifac.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1697>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Resolução nº 001/2015.** Dispõe sobre regulamentação da carga horária docente da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Disponível em: <www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 20 ago. 2015.

Resolução nº 003/2010. Dispõe sobre regulamentação da carga horária docente da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Disponível em: <www.ifac.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Plano de Trabalho Individual de 2014/ Quadros de distribuição de disciplinas IFAC- Câmpus Cruzeiro do Sul, 2011-2014.** Cruzeiro do Sul: IFAC, 2014.

_____. **CÂMPUS CRUZEIRO DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Cruzeiro do Sul: IFAC, 2011.

_____. **CRUZEIRO DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.** Cruzeiro do Sul: IFAC, 2014.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2010.** Rio Branco: IFAC, 2010. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2010.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2011.** Rio Branco: IFAC, 2011. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2011.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2012.** Rio Branco: IFAC, 2012. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2012.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2013.** Rio Branco: IFAC, 2013. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2013.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2014.** Rio Branco: IFAC, 2014. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2014.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2015.** Rio Branco: IFAC, 2015. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/Relatorio_de_Gestao_2015.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2016.** Rio Branco: IFAC, 2016. Disponível em: <http://portal.ifac.edu.br/images/conteudo/documentos/rel_gestao/RELATORIO-DE-GESTAO---final-publicado---2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Resolução n. 162, de 09 de setembro de 2013.** Dispõe sobre Organização didático pedagógica. Disponível em: <<http://ead.ifac.edu.br/portal/downloads/ODP/ODP.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MEC. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental 1999

APÊNDICES

APÊNDICE A: Projetos pesquisa aprovados em editais de bolsa e auxílio financeiro interno PROINP

Projeto	Tipo de pesquisa	Professor	Ano
Projeto Avaliação de carcteres Agronômicos de Alfaca (Lactuca S.) cultivada em sistema Orgânico de produção sob diferentes coberturas de Solos.	PIBIC	Williane Maria de Oliveira Martins	2010
Projeto Diagnóstico e Análise de Problemas ambientais no Município de Cruzeiro do Sul e Região Vale do Juruá, Estado do Acre, Amazônia Ocidental.	PIBIC	Juliano Bonatti	2010
Projeto Estimativa dos custos de produção de ovos em diferentes sistemas de criação e climatização.	PIBIC	Emanuela Costa Fernandes	2010
Resíduos sólidos dos serviços de saúde em Cruzeiro do Sul - Acre: riscos ambientais e á saúde do trabalhador.	PIBIC	Ageane Mota da Silva	2011
Utilização de satélites Lansat para propostas de adequação ambiental em propriedades rurais no estado do Acre	PIBIC	Alan Augusto Nobre Feitosa	2011
Produção de Silagem de Capim-Elefante cv. Napier consorciado com farelo de buriti.	PIBITI	Daniel Moreira Lambertucci	2011
Utilização de mandioca como aditivo de silagem de campin-elefante- cvnapier	PIBITI	Daniel Moreira Lambertucci	2011
Caracterização da pecuária leiteira na região do município de Cruzeiro do Sul – AC	PIBIC	Emanuela Fernandes Costa	2011
Roçados Shawândawa: o conhecimento indígena, cosmologia e aplicação.	PIBIC	Erika Mesquita	2011
Cobertura do solo com mucuna-preta em função da densidade de semeadura num argissolo amarelo no município de Cruzeiro do Sul - AC.	PIBITI	Jozangelo Fernandes da Cruz	2011
Avaliação da eficácia de preservantes utilizados no controle de pragas da madeira serrada no município de Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil.	PIBIC	Liliane Maria de Oliveira Martins	2011
Fitogeografia das espécies arbóreas nas unidades de conservação do Parque Nacional da Serra do Divisor e reserva extrativista riozinho da Liberdade, Acre, Brasil.	PIBIC	Liliane Maria de Oliveira Martins	2011
Agrobiodiversidade em quintais urbanos na Mesorregião do Vale do Juruá – Acre	PIBIC	Williane Maria de Oliveira Martins	2011
Aplicativo Web, um banco de dados aplicado a inventários florísticos e fitossociológicos no Estado do Acre.	PIBITI	Williane Maria de Oliveira Martins	2011
Efeito do Sombreamento no crescimento de mudas de espécies florestais nativas da Amazônia	PIBITI	Williane Maria de Oliveira Martins	2012
Uso de resíduos da agroindustria de extração de óleos como aditivos em silagem de capim-elefante	PIBITI	Daniel Moreira Lambertucci	2012
Percepção ambiental dos moradores do bairro da Lagoa no município de Cruzeiro do Sul, Estado do Acre, Brasil.	PIBIC	Daniele Bazzo Miranda	2012
Potencial de plantas de cobertura num argissolo vermelho amarelo no município de Cruzeiro do Sul, ACRE.	PIBIC	Jozângelo Fernandes da Cruz	2012
Avaliação de diferentes taxas de alimentação para juvenis de matrixã brycon amazonicus (spix&agassiz, 1829) criadas em tanques escavados	PROIN	Jozângelo Fernandes	2013
Frequência alimentar de juvenis de piauçu (leporinusmacrocephalus) alimentos com a ração extrusada.	IFAC-CANADÁ	Jozângelo Fernandes	2013

Avaliação de plantas de cobertura do solo para plantio direto no Acre	PROIN/IFAC	Jozângelo Fernandes da Cruz	2013
Receita própria de biofertilizante: Eficiência em diferentes concentrações na cultura do milho crioulo	IFAC-PORTUGAL	Renato Epifânio de Souza	2013
Proposta alternativa didática lúdica para o ensino de química	PIBITI	HialeYane Silva de Souza	2014
A formação de professores no IFS da Amazônia Ocidental	PIBIC	José Júlio César N. Araújo/Luzitana Agnol	2014
Avaliação fenotípica de acessos de pimentas Capsicum do vale Juruá – Acre	PIBIC - Af	Williane Maria de Oliveira Martins	2014
Helminthos parasitos de peixes de importância comercial no vale do Juruá – Acre	PIBIC	Williane Maria de Oliveira Martins	2014
Caracterização do perfil da meliponicultura em Cruzeiro do Sul - Acre.	PROINP/IFAC 2014	Ana Claudia Silva Dias	2015

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016

Nota: Solicitação dos dados realizada pelo pesquisador por meio de e-mail institucional (jose.araujo@ifac.edu.br).

ANEXOS

Anexo 1 Folha de aprovação do Comitê de Ética

Público

Pesquisador

Alterar Meus Dados

JOSE JULIO CESAR DO NASC

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Formação de Professores no Instituto Federal do Acre

Pesquisador Responsável: JOSE JULIO CESAR DO NASCIMENTO ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46953115.1.0000.5020

Submetido em: 20/07/2015

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPeAM



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_318612

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2

Projeto Original (PO) - Versão 2

Documentos do Projeto

Folha de Rosto - Submissão 1

Informações Básicas do Projeto - Subm

Outros - Submissão 1

Projeto Detalhado / Brochura Investigac

TCLE / Termos de Assentimento / Justif

Apreciação 1 - Universidade Federal do Am

Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

Anexo 2. Carta de Natal

I FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURAS NOS 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 todos os 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.
- k) Percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor;
- l) articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos; conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente;
- m) 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);
- n) atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos.

Disponível em <<http://portal.ifrn.edu.br/antigos/campi/fonalifes/trabalhos>> Acesso 02 de Fev. 18

ANEXO 3 . FREQUÊNCIAS DE PALAVRAS N VIVO START 11

Pesquisa: Contradições da política de formação de professores no Instituto Federal do Acre – Câmpus Cruzeiro do Sul

Pesquisador: José Júlio César do Nascimento Araújo

Data da Extração: 16/07/2016 - 11h33m

Dados apresentados a até o limite de 4 frequências

Palavra	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
Professores	99	78,00%	professores
Matemática	56	44,00%	matemática
Licenciatura	48	38,00%	licenciatura, licenciaturas
Disciplinas	44	35,00%	disciplina, disciplinas
Pedagógica	25	20,00%	pedagógica, pedagógicas
Instituição	23	18,00%	instituição
Construção	20	16,00%	construção
Planejamento	19	15,00%	planejamento, planejamentos
Atividades	18	14,00%	atividades
Curricular	17	13,00%	curricular, curriculares
Necessidade	16	13,00%	necessidade, necessidades
Necessário	16	13,00%	necessário, necessários
Acompanhamento	15	12,00%	acompanhamento
Experiência	15	12,00%	experiência, experiências
Implantação	15	12,00%	implantação
Pedagógico	15	12,00%	pedagógico, pedagógicos
Desenvolvimento	14	11,00%	desenvolvimento
Laboratório	14	11,00%	laboratório, laboratórios
Biblioteca	13	10,00%	biblioteca
Conhecimento	13	10,00%	conhecimento, conhecimentos
Dificuldade	13	10,00%	dificuldade, dificuldades
Metodologia	10	8,00%	metodologia, metodologias
Rotatividade	10	8,00%	rotatividade
Servidores	9	7,00%	servidores
Complicado	7	6,00%	complicado
Modalidades	8	6,00%	modalidade, modalidades
Organização	8	6,00%	organização
Principalmente	8	6,00%	principalmente
Profissionais	8	6,00%	profissionais
Profissional	8	6,00%	profissional
Regulamento	7	6,00%	regulamento
Acompanhar	6	5,00%	acompanhar
Continuada	6	5,00%	continuada
Desenvolvido	6	5,00%	desenvolvido, desenvolvidos
Habilitação	6	5,00%	habilitação
Licenciados	6	5,00%	licenciados
Orientação	6	5,00%	orientação

Subseqüente	6	5,00%	subsequente, subseqüentes
Suficiente	6	5,00%	suficiente, suficientes
Apresentar	5	4,00%	apresentar
Capacitação	5	4,00%	capacitação
Compreensão	5	4,00%	compreensão
Concepções	5	4,00%	concepções
Coordenação	5	4,00%	coordenação
Documentos	5	4,00%	documentos
Estagiário	5	4,00%	estagiário, estagiários
Importante	5	4,00%	importante
Organizado	5	4,00%	organizado, organizados
Prejudicado	5	4,00%	prejudicado, prejudicados
Preparação	5	4,00%	preparação
Qualificação	5	4,00%	qualificação
Quantidade	5	4,00%	quantidade
Categorias	4	3,00%	categorias
Complementares	4	3,00%	complementares
Compreender	4	3,00%	compreende, compreender
Consolidação	4	3,00%	consolidação
Diretrizes	4	3,00%	diretrizes
Entrevistas	4	3,00%	entrevistas
Especialmente	4	3,00%	especialmente
Estruturado	4	3,00%	estruturado
Fundamental	4	3,00%	fundamental
Geralmente	4	3,00%	geralmente
Institucionais	4	3,00%	institucionais
Institucional	4	3,00%	institucional
Preocupação	4	3,00%	preocupação
Primeiramente	4	3,00%	primeiramente
Prioridade	4	3,00%	prioridade
Problemáticas	4	3,00%	problemáticas
Sistematização	4	3,00%	sistematização
Tecnológico	4	3,00%	tecnológico
Trabalhando	4	3,00%	trabalhando
Universidade	4	3,00%	universidade
Verticalização	4	3,00%	verticalização