

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E SEUS REFLEXOS
NO TRABALHO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL
DO CEARÁ - CAMPUS CRATO

AMANDA DE AQUINO TAVARES

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

**A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E SEUS REFLEXOS NO
TRABALHO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO
CEARÁ CAMPUS CRATO**

AMANDA DE AQUINO TAVARES
Sob a Orientação do Professor
Dr. Gabriel de Araújo Santos

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T231v TAVARES, AMANDA DE AQUINO , 1986-
A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E SEUS REFLEXOS NO
TRABALHO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS CRATO / AMANDA DE AQUINO TAVARES. - 2018.
72 f.: il.

Orientador: Gabriel de Araújo Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Institutos Federais. 2. Trabalho docente. 3.
Verticalização do ensino. I. Santos, Gabriel de
Araújo, 1955-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

AMANDA DE AQUINO TAVARES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/11/2018.

GABRIEL DE ARAÚJO SANTOS, Prof. Dr. UFRRJ

AMPARO VILLA CUPOLILLO, Profa. Dra. UFRRJ

ANITA BUENO DE CAMARGO NUNES, Profa. Dra. CEFET/RJ

A Maria Neide Leite de Aquino Tavares, meu maior e
melhorexemplo de professor

AGRADECIMENTOS

Há muito o que agradecer...

Às forças celestiais que, mesmo de incompreensíveis desígnios, dão o equilíbrio, a compreensão e a sabedoria para superar os desafios e vencer as batalhas.

A minha mãe Neide, por ter me ensinado que a educação é o bem mais precioso dessa vida e por sempre oferecer apoio, carinho, orações e velinhas acesas em todas as provas e seleções a que me submeti. Ao meu pai, Marinho, *in memoriam*, que com certeza está todo orgulhoso pelo título da filha.

Aos meus familiares, minha avó Francisca, meus irmãos Arianne e Mário e minha tia Nadir pela presença e apoio.

Ao meu fiel escudeiro Mario, meu fio de prumo, que com sua serenidade, calma e apoio incondicionais deu o suporte necessário para concluir este trabalho.

Ao meu orientador, professor Gabriel, pela tranquilidade com que conduziu as orientações ao longo do programa e pelo seu exemplo de educador que levarei ao longo da caminhada profissional.

À Elisa, pela generosidade e apoio durante todo o programa, desde a fase de seleção até a defesa, pelas dezenas de livros e pelas valiosas conversas. Com certeza eu não teria chegado até aqui se não fosse a sua ajuda e incentivo.

Aos que fazem parte do PPGEA, pela visão ímpar de educação, desbravando os mais longínquos lugares desse país para formar mestres e fazendo da academia um lugar mais humano, acolhedor e democrático.

À turma do PPGEA/IFCE pela bela equipe que formamos, regada a muitas risadas, amizade e solidariedade, especialmente aos “irmãos pra toda obra” Marquinhos, Cleonice, Régia, Larisse e Fabrícia pela força e amparo nos momentos de tristeza e desânimo.

Aos docentes do IFCE Crato, pelas relevantes contribuições ao longo dos questionários para coleta de dados da pesquisa.

Aos colegas de trabalho da biblioteca do IFCE Crato, pela paciência, compreensão e vibrações positivas ao longo da caminhada.

A todos aqueles que torceram a favor, e também aos que torceram contra, pois as palavras transformaram-se em aprendizado e amadurecimento.

Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história é agitado.
As ameaças e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas

Maiakovski

RESUMO

TAVARES, Amanda de Aquino Tavares. **A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato**. 2018. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

A Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, traz em seu rol de finalidades e características a integração e verticalização de educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino, trazendo uma complexa gama de atribuições ao trabalho docente. O presente estudo teve como objetivo geral verificar as implicações da verticalização do ensino trazida com a criação dos Institutos Federais ao trabalho docente, tendo como lócus da pesquisa os professores do Instituto Federal do Ceará - campus de Crato. A pesquisa classifica-se como básica, descritiva quanto aos objetivos e com abordagem qualitativa. Como aporte teórico utilizou-se de fontes bibliográficas que tratam das reformas educacionais que culminaram na atual configuração dos Institutos Federais, bem como estudos sobre o trabalho docente. A pesquisa também se valeu de fontes documentais, como leis, decretos e normativas internas que regem o trabalho docente no âmbito do IFCE. Como instrumentos de coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado aplicado aos docentes do campus de forma a levantar concepções dos participantes acerca da verticalização do ensino e suas condições de trabalho. As respostas obtidas foram tabuladas através de figuras e quadros interpretados pela técnica da análise de conteúdo. Constatou-se, através dos dados coletados, elementos de intensificação e precarização nas condições de trabalho dos docentes do campus, o que leva a necessidade de se refletir sobre a política de expansão e gestão dos Institutos Federais, que ocorre sem oferecer a estrutura necessária à consecução de seus fins institucionais.

Palavras-chave: Institutos Federais. Trabalho docente. Verticalização do ensino

ABSTRACT

TAVARES, Amanda de Aquino Tavares. **The verticalization of teaching and their reflections on teachers' work of Federal Institutes of Education of Ceará - Campus Crato.**2018. 72f. Dissertation (Master Science in Agricultural Education).Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

The law 11.892/2008, which created the Federal Institutes of Education, Science and Technology, has in its role of purposes and features integration and vertical integration of professional and technological education at all educational levels, bringing a complex range of assignments to teaching work. The present study had as general objective to verify the implications of verticalization brought with the creation of the Federal Institutes to the teaching work, taking as a locus of research the teachers from the Federal Institute of Ceará - campus of Crato. The research is classified as basic, descriptive about the objectives and with a qualitative approach. As a theoretical contribution, we used bibliographic sources that deal with educational reforms which culminated in the current configuration of the Federal Institutes, as well as studies on teaching work. The research also relied on documentary sources such as laws, decrees and internal norms that govern the teaching work within the scope of the IFCE. As instruments of data collection, it was required a semistructured questionnaire applied to teachers in order to raise participants' conceptions about the verticalization of education and their working conditions. The answers obtained were tabulated through figures and pictures by the technique of content analysis. It was found, through the data collected, elements of intensification and precariousness in the working conditions of the teachers, which leads to the need to reflect on the policy of expansion and Federal Institutes management, which occurs without offering the necessary structure to achieve its institutional purposes.

Keywords: Federal Institutes. Teaching work.Verticalization of teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Expansão da Rede Federal.....	10
Figura 2: Municípios atendidos pela Rede Federal.....	10
Figura 3: Visão aérea do IFCE campus Crato.....	26
Figura 4: Faixa etária dos docentes participantes.....	29
Figura 5: Gênero dos docentes participantes.....	29
Figura 6: Formação acadêmica dos participantes	30
Figura 7: Atuação docente anterior à EBTT	31
Figura 8: Tempo de experiência anterior à EBTT.....	31
Figura 9: Conclusão da última formação acadêmica antes ou depois do ingresso na EBTT..	32
Figura 10: Tempo de serviço na EBTT	32
Figura 11: Dificuldade para atuar em níveis diferentes de ensino	36
Figura 12: Número de disciplinas ministradas.....	39
Figura 13: Autonomia para atuar	40
Figura 14: Resposta ao questionamento: A distribuição da sua carga horária é suficiente para que você desenvolva bem todas as suas atividades?	41
Figura 15: Atividades em que atuam	44
Figura 16: Suporte pedagógico	44
Figura 17: Incentivo à capacitação.....	46
Figura 18: Suporte para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão	48
Figura 19: Infraestrutura física adequada para desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.....	50
Figura 20: Grau de satisfação.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Atribuições aferíveis para concessão do RSC	24
Quadro 2: Titulação do corpo docente	30
Quadro 3: Vantagens e desvantagens em ser professor da EBTT	51

LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

EBTT - Educação básica, técnica e tecnológica

EPC - Educação profissional e tecnológica

MEC - Ministério da Educação

IF's - Institutos Federais

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

LDBEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RSC - Reconhecimento de saberes e competências

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 OBJETIVOS	3
2.1 Objetivo Geral	3
2.2 Objetivos Específicos	3
3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	4
3.1 Reformas educacionais e a reestruturação da educação profissional	4
3.2 A lei 11.892/08 e a criação dos Institutos Federais	8
3.3 A verticalização da educação profissional.....	11
4 O TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS	14
4.1 Concepções sobre o trabalho	14
4.2 Reformas e trabalho docente	16
4.3 Intensificação e precarização do trabalho docente	18
4.4 O trabalho docente no IFCE e sua regulamentação.....	20
5 MATERIAIS E MÉTODOS	26
5.1 Lócus da pesquisa - IFCE campus Crato.....	26
5.2 Caracterização da pesquisa.....	27
5.3 Itinerário do estudo: Coleta de dados, instrumentos utilizados e população.....	27
pesquisada.....	27
5.4 Análise de conteúdo.....	28
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
6.1 Perfil dos docentes pesquisados	29
6.2 Análise de dados a partir das concepções dos professores.....	32
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
8 REFERÊNCIAS	56
9 ANEXOS	64
Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido	65
Anexo B - Questionário para pesquisa com os docentes.....	68

1INTRODUÇÃO

Acompanhando o processo de expansão da rede federal de ensino, a Escola Agrotécnica Federal de Crato aderiu à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei 11.892/2008, tornando-se campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Os Institutos Federais, conforme o Art. 6º, inciso III da referida lei, caracterizam-se pela oferta verticalizada de educação profissional e tecnológica, que vão desde a educação básica, passando por cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, até cursos superiores e programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

A criação dos Institutos Federais fez parte das políticas de expansão da educação profissional e tecnológica, pautadas no apoio à elevação da titulação dos profissionais e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam intrinsecamente ligados à elevação de escolaridade. Esse princípio justifica uma organização pedagógica verticalizada, assegurando aos profissionais e futuros profissionais a oportunidade de manterem-se em constante desenvolvimento.

Com o processo de verticalização, os professores do IFCE - Crato passaram a atuar em diversos níveis de ensino, sendo-lhes imputadas responsabilidades em vários cursos com perfis e públicos distintos, além da obrigatoriedade institucional de desenvolver atividades didáticas em pesquisa e extensão.

Para Oliveira (2004), essas mudanças seguem as tendências de reformas da educação iniciadas na década de 90, focadas na massificação do ensino e na formação para o trabalho. Como consequência, também houve uma reestruturação do trabalho docente, com a inclusão de atribuições e exigências que vão muito além de sua formação.

A globalização tornou mais complexas as demandas do mercado, fazendo com que seja exigida dos trabalhadores uma gama cada vez maior de atribuições, dando espaço ao profissional multifacetado, polivalente, em detrimento do profissional especialista.

Esta reorganização do trabalho exige também dos docentes um novo perfil profissional, em que lhes é exigido o domínio cada vez mais abrangente de saberes e práticas.

Para Oliveira (2004), essas novas exigências pedagógicas e administrativas nem sempre são acompanhadas de condições adequadas a essa recente realidade no exercício de suas profissões.

Diante dessa nova significação do professor no âmbito dentro dos Institutos Federais, a presente pesquisa traz a seguinte problemática: Quais os reflexos do processo de verticalização do ensino nos Institutos Federais no trabalho dos docentes no IFCE Crato?

Para tanto, a pesquisa classificou-se como descritiva quanto aos seus objetivos e de abordagem qualitativa. Para sistematização, organizou-se é apresentado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, tratou-se de abordar os Institutos Federais em uma breve contextualização histórica, de modo a extrair os fundamentos nos quais se fundaram as políticas educacionais que culminaram na Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para tanto, a pesquisa referenciou-se de fontes primárias, de instrumentos normativos como leis e decretos, bem como documentos oficiais. Também utilizou-se estudos de Pacheco (2011) e Frigotto, Ciavatta e Ramos(2005), dentre outros, para aporte teórico ao tema.

O segundo capítulo tratou de abordar sobre trabalho, reformas educacionais e trabalho docente, destinando um tópico para abordagem sobre intensificação e precarização do trabalho docente. O tópico 2.3 valeu-se de autores como Oliveira (2004), Kuenzer(2009) e

Ferretti(1997) como referencial teórico.O capítulo partiu de uma acepção geral sobre o tema para que culminasse na abordagem na regulamentação do trabalho docente no âmbito do IFCE ao final do capítulo.

O terceiro capítulo foi destinado a abordar os materiais e métodos utilizados e o itinerário da pesquisa. Como instrumento para coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado aplicado aos docentes do campus de Crato enviado via email através da plataforma Google Forms. Através dos questionários, extraiu-se uma amostra 24(vinte e quatro) questionários respondidos, o que corresponde a 36% da população pesquisada, composta de 67(sessenta e sete) docentes.

No quarto capítulo procedeu aos resultados e discussão dos dados obtidos, que utilizou-se da técnica de análise de conteúdo de Bardin. As respostas coletadas foram tabuladas através de figuras, bem como agrupadas por semelhança para que fossem abordadas conjuntamente.

Enquanto autarquia criada há menos de uma década e com características tão singulares, os Institutos Federais são ambiente profícuo à pesquisa sobre suas práticas, no intuito de analisar se os ideais que justificaram sua criação estão sendo executados a contento. O corpo docente, por constituir o principal ator nesse processo, deve ser subsidiado em suas práticas, sendo necessária a análise de sua percepção dentro da estrutura de ensino verticalizada.

Através dos dados obtidos, observou-se elementos de intensificação e precarização nas condições de trabalho dos docentes do campus, o que leva a necessidade de se refletir sobre a política de expansão e gestão dos Institutos Federais, que ocorre sem oferecer a estrutura necessária à consecução de seus fins institucionais.

2OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

. Verificar como a verticalização do ensino trazida com a criação dos Institutos Federais reflete no trabalho dos docentes do IFCE - campus de Crato.

2.2 Objetivos Específicos

. Analisar o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, suas normativas e princípios norteadores;

. Investigar o trabalho do docente, tomando por base elementos ligados à docência na educação básica técnica e tecnológica (EBTT), como se estrutura sua carreira e suas condições de trabalho

. Identificar a percepção dos docentes do campus de Crato diante de sua atuação dentro do processo de verticalização do ensino dos Institutos Federais;

3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

3.1 Reformas educacionais e a reestruturação da educação profissional

Com os movimentos sociais de ampla participação popular ocorridos durante a década de 80, como as “Diretas Já”, o Brasil passou por uma transição progressiva de redemocratização na construção dos contornos atuais de Estado Democrático de Direito.

No campo da educação, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), esta foi utilizada pelo governo da época como política pública na intenção de reduzir as desigualdades e promover justiça social. A partir dessa perspectiva, a nova Constituição Federal promulgada em 1988, ao tratar do tema, destaca que a educação é um direito de todos e dever do Estado, bem como instituiu que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Ao tratar dos direitos sociais na Constituição de 1988, Sarmiento e Souza Neto (2012, p. 17) ressaltam que: “com a constitucionalização dos direitos sociais, a pessoa humana passou a ser detentora de poderes de agir, isto é, de prerrogativas para cobrar do Estado as prestações positivas prometidas em seu texto constitucional”.

No tocante à Educação Profissional, a Constituição não tratou expressamente sobre o tema, porém explicita em seu Art. 205 que um dos objetivos precípuos da educação é a qualificação do cidadão para o trabalho (BRASIL, 1988).

Caires e Oliveira (2016, p. 92) afirmam que, após a Constituição Federal de 1988 e a redemocratização do país, lançaram-se desafios no sentido de reorientar um novo projeto educacional, que obedecesse às diretrizes constitucionais de uma educação humana, cidadã e voltada para o trabalho. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros debates na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O Projeto de Lei para uma nova LDBEN, sob o nº 1258-A/1988, foi pautado em torno dos debates entre estudiosos da educação na época, que defendiam uma escola com formação politécnica e unitária. Saviani (2000), ao tratar do politecnicismo, afirma que o aluno não se restringirá apenas ao conhecimento de técnicas produtivas, mas também ao desenvolvimento de capacidade de reflexão sobre os processos técnicos e as relações sociais que regulam todo o sistema produtivo.

Ainda no esteio politecnicista, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), defendem que o ensino deve priorizar uma formação que possibilite aos discentes a capacidade tanto de dominar os processos técnicos, quanto as relações sociais que regulam a produção, em contraponto a uma concepção fragmentária da realidade em que vivem.

Após diversas audiências públicas e simpósios para discutir o projeto de lei, foram incorporadas várias emendas parlamentares ao projeto original, acabando por denominar-se Substitutivo Jorge Hage. No tocante ao ensino médio, este é tratado de forma articulada à educação profissional, coadunando com a visão de educação unilateral e politécnica alvo de discussões à época. Segundo Oliveira (2003), este substituto representou um forte avanço para a educação profissional, pautada no ensino politécnico com base em teóricos como Marx, Engels, Gramsci, dentre outros.

Contudo, houve mudanças no cenário político do país, notadamente a partir da década de 90, em que passaram-se a imperar os ideais neoliberais, notadamente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Assim, não havia mais espaço para as bases principiológicas trazidas pelo substitutivo Jorge Hage, que teve sua tramitação obstruída por um novo projeto de LDBEN denominado substitutivo Darcy Ribeiro. Caires e Oliveira (2016)

afirmam que este novo substitutivo coadunava com a nova conjuntura econômica e social vigente, marcada pelos postulados da globalização capitalista, da produção flexível, do livre mercado e da redução do papel do Estado.

Diante disso, iniciaram-se profundas transformações na educação brasileira, que passou a ser o centro de interesses tanto do setor empresarial como do governo, sofrendo forte influência de premissas características do sistema capitalista. Quanto à educação profissional, Frigotto (2006) afirma que passou-se a assumir um discurso de formação de trabalhadores adequados às demandas exigíveis dentro do cenário globalizado vigente.

Para se consolidar no modelo neoliberal vigente, o governo decide mobilizar os mais diversos setores públicos e privados para um amplo programa de educação de trabalhadores, pois era essencial para o país possuir mão de obra qualificada para atuar em pé de igualdade do novo cenário competitivo. Era explícita essa visão de educação com significado de empregabilidade nos documentos oficiais, como o documento “Mãos à obra Brasil: proposta de governo”, em que define o ensino médio com o objetivo de “possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, a qualificação dos jovens e as suas oportunidade de obter um bom emprego”. (CARDOSO, 2008, p. 50).

Nesse mesmo sentido, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), criada pelo Ministério da Educação (MEC) com a incumbência de desenvolver ações voltadas à formação tecnológica, anunciou o posicionamento a respeito das políticas a serem adotadas para as escolas técnicas da Rede Federal, pautada na desvinculação do ensino acadêmico do técnico-profissionalizante, e de um modelo curricular em módulos, ressaltando a visão dualista e fragmentária da educação profissional vigente na época.

Com essa nova organização para o trabalho, a área educacional sofreu fortes influências quanto ao conceito de competência. Segundo Ramos (2005):

[...]a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados [...] (RAMOS, 2005, p. 112).

A oferta de ensino focada na formação escolar para atender o treinamento de trabalhadores tratava-se de uma formação meramente técnica, afastada dos princípios do ensino politécnico. Numa perspectiva politécnica, a organização do ensino médio deve “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos e das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas” (SAVIANI, 2000, p. 39).

Nesse novo modelo curricular, afastava-se cada vez mais da adoção de um currículo verdadeiramente integrado, que, na visão de Feitosa e Otranto (2012) é o modelo possível para uma formação plena do cidadão, pois articula os diversos saberes num caráter de unitário, unindo teoria de prática de forma que o aluno se aproprie dos conceitos técnicos necessários sem desvincular-se do processo histórico e social em que está inserido.

Ressalte-se que as ações implementadas pelo Governo tinham estreita articulação com os modelos econômicos internacionais e, com isso, contou com a participação de organismos de fomento, como o Banco Mundial, no financiamento das políticas de reforma da educação profissional. De acordo com Sabbi (2012) como agência financiadora, o Banco Mundial, tornou-se, ao longo dos anos, a principal órgão de assessoria na área educacional em países em desenvolvimento e traz os valores de mercado com nítido caráter neoliberal, pautado na lógica do custo benefício.

Dentro desse cenário, em 1996 o Substitutivo Darcy Ribeiro resultou na nova LDBEN, a Lei nº 9.394/96, que guardava conformidade com o cenário hegemônico vigente.

A vinculação educação/trabalho é expressa na referida lei ao tratar do Ensino Médio, em seu Art. 35, inciso IV, que dispõe como sua finalidade: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 1).

A educação profissional foi tratada em apenas quatro artigos, sendo apresentada de forma separada aos demais níveis de ensino, privilegiando a articulação e não a integração entre educação profissional ao ensino médio. O Art. 39 da citada Lei deixa claro a intenção governamental de trazer a educação profissional em sintonia com as demandas dos setores produtivos:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, p 1)

Apesar da resistência enfrentada pelo Governo por parte dos estudiosos da educação e das escolas da rede técnica na implantação da oferta de uma educação profissional fragmentada, foi editado o Decreto 2.208/97, que instituiu de vez no país a Reforma do Ensino Técnico. Com este decreto, inviabilizou-se a integração do ensino profissional do ensino médio, como se pode depreender em seu Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997, p. 1).

Além da oferta articulada, e não integrada, a estrutura curricular foi organizada em módulos, em que a cada módulo concluído, o trabalhador já obtinha um certificado de qualificação profissional, com as competências necessárias que o habilitavam ao exercício no mercado de trabalho. Essa oferta de ensino por competências tinha como foco atender às demandas dos setores produtivos, com uma profissionalização aligeirada, associando processos de formação estritamente a processos de habilitação técnica.

Para Aranha, Cunha e Militão (1997), a reforma foi um retrocesso, pois aprofundou a dualidade do sistema educacional, afastando a formação dos objetivos da Educação Tecnológica, segundo as autoras:

O governo pretende utilizar como referência inspiradora o mercado de trabalho e, assim, a educação profissional pretendida por ele incorre em outra grave distorção: reflete uma concepção instrumental, restrita e empresarial para a educação, em estreitos direcionamentos demandados pelo capital. Sabemos que, além de uma vocação para apresentar demandas educacionais restritas às suas necessidades produtivas, o mercado tem um caráter injusto e excludente, não devendo, portanto, constituir-se em

referencial primordial para qualquer processo educacional. (ARANHA; CUNHA; MILITÃO, 1997, p. 9).

Além de promover uma formação adaptada aos interesses imediatos do mercado de trabalho, o ensino médio profissional estruturou-se para a formação de quadros intermediários, que comporão a força operativa de trabalho. Porém, a maioria dos jovens de classes mais baixas só conseguirão se manter nos estudos, galgando níveis mais elevados de ensino, caso se mantenha trabalhando.

A reforma reforçou ainda mais esta ideia de sistemas distintos de educação: um propedêutico, voltado para os que pretendem continuar os estudos e ingressar no ensino superior; e outro, para os que precisam ingressar no mercado de trabalho. Manfredi (2002), ao tratar desse dualismo no sistema educacional expõe que:

[...]o desmembramento dos dois tipos de ensino recriará, necessariamente, a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de Ensino Médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos, por causa dos processos de organização em curso, a reduzida parcela da população. (MANFREDI, 2002, p. 135)

Para Kuenzer (2007), a educação profissional tem o desafio de atender a essas duas demandas: o acesso ao trabalho, com a capacitação trazida pela formação técnica, e a continuidade dos estudos para uma melhor qualificação, dentro do mesmo eixo profissional em que atua.

Como reforço na implantação da Reforma da Educação Profissional, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Tal programa teve expressivo apoio do Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID) como forma de injetar investimentos financeiros na Rede Federal de Ensino, na condição de implementarem uma proposta de educação conforme os anseios de mercado.

Campello (2007) afirma que, as Escolas Técnicas Federais, que sofreram o processo de “cefetização”, assumiram papel importante durante as reformas da educação profissional dos anos 1990, pois essa rede de escolas foi colocada a serviço do sistema de produção então vigente.

Sabbi (2012) ressalta que essa separação entre formação geral e profissional passa a ser divulgada pelo governo como uma política pública positiva. Isso porque, essa separação entre o acadêmico e o técnico, mesmo gerando uma formação precoce, parcial, despida de uma integralidade formativa, era a condição para que o BID integrasse o processo de reforma e oferecesse apoio financeiro.

Ressalte-se o fato de que as políticas relacionadas à reforma da educação profissional imputavam aos jovens a responsabilidade de superar as desigualdades sociais através da capacitação profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao tratarem o tema, reforçam os reais motivos dessas ações:

A Reforma do Ensino Técnico abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela

condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38)

No Governo Lula retomaram-se as discussões em torno da implementação de uma educação profissional politécnica, integrada ao ensino médio. Juntamente com as discussões, o novo governo assumira o compromisso de revogar o Decreto 2.208/97 e propor um novo arranjo à Educação Profissional.

Para fomentar discussões sobre a temática, em 2003, foram realizados diversos encontros e fóruns organizados pela SEMTEC, como o Seminário Nacional intitulado Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas e o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, presidido pelo Ministro da Educação.

Como resultado dessas discussões, a SEMTEC publicou no ano seguinte o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, em que foram indicadas diretrizes em que devem se pautar as concepções sobre o tema, como a articulação da educação básica, integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de Ensino Médio e Profissional e o comprometimento com a formação e a valorização dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004b).

No mesmo ano, o Decreto 2.208/97 foi revogado, e, como fruto das reivindicações de estudiosos e intelectuais da época, editou-se o Decreto 5.154/2004. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo Decreto regulamentou a LDB no tocante à possibilidade de oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na tentativa de superar o dualismo educacional e, conseqüentemente, a dualidade de classes.

Frise-se que o Decreto, em seu Art. 4º, prevê que a Educação Profissional foi estruturada para ocorrer de forma articulada, podendo ocorrer nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 2004a). Tal fato acabou não excluindo de todo a educação profissional nos moldes estabelecidos pelo governo anterior, pois, ao prever as formas concomitante e subsequente, ainda se privilegia uma educação fragmentada, focada apenas nos interesses de mercado.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao refletirem sobre o papel das mudanças ocorridas nessa época, afirmam que o Decreto 5.154/2004:

[...] por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta e indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53)

3.2 A lei 11.892/08 e a criação dos Institutos Federais

O Governo Lula tratou como política prioritária a expansão e reestruturação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como forma de viabilizar a implementação da

expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, editou-se, à época, a Lei 11.195/2005 que permitiu ao MEC/SETEC não só aumentar o número de vagas, mas ofertar cursos nas mais diversas áreas com o fim de desenvolver profissionais em consonância com as demandas dos setores produtivos (BRASIL, 2005).

Como forma de fomentar o debate sobre o tema, durante o ano de 2005 ocorreram Seminários e Conferências, a citar o Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos e a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Tais eventos tiveram expressivo apoio do MEC/SETEC e abriram caminho para um diálogo entre diversos setores do governo, empresariais e sociais.

Dentre as deliberações resultantes dos debates destaca-se a construção de currículos para as diferentes formas de educação profissional que valorizem o trabalho como princípio educativo e a oferta de educação profissional integrada, incentivar a tendência de oferta de Ensino Superior e uma maior atuação no interior dos estados com o fim de fortalecer trabalhos de pesquisa e extensão voltados às vocações regionais.

As políticas que nortearam a expansão da EPT, revelaram-se inovadoras, pois seguiam interesses dos mais diversos setores, tanto do Poder Público quanto da iniciativa privada, confirmando uma tendência histórica de um modelo de Educação Profissional voltada para atender interesses políticos, econômicos e empresariais.

Em 2007, o Governo Federal editou o Decreto 6.095 que estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas diretrizes traziam um modelo para a Rede Federal construído a partir dos debates ocorridos nos anos anteriores.

A partir desse Decreto, abriu-se a Chamada Pública MEC/SETEC n. 002/2007 com o fim de acolher propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da adesão dos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Concomitante aos debates entre as instituições sobre a opção por aderir ou não à Rede Federal, o MEC editou o Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos, organizando-os em 12 eixos tecnológicos e descrevendo 185 possibilidades de formação técnica (BRASIL, 2008a). Também foi incluído na LDB um capítulo autônomo destinado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que dispôs sobre as formas de oferta da educação profissional.

Ao final do ano de 2008, o Governo conseguiu a adesão da quase totalidade das instituições que compunham a EPT e o Congresso aprovou a Lei 11.892/2008 criando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPT, a partir da junção dos vários centros já existentes no âmbito do sistema federal de ensino, dela fazendo parte:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008b, p. 1)

A RFEPT desde a edição da Lei 11.892/2008, vem vivenciando uma crescente expansão. Atualmente, 644 campi encontram-se em funcionamento, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, conforme figura abaixo:

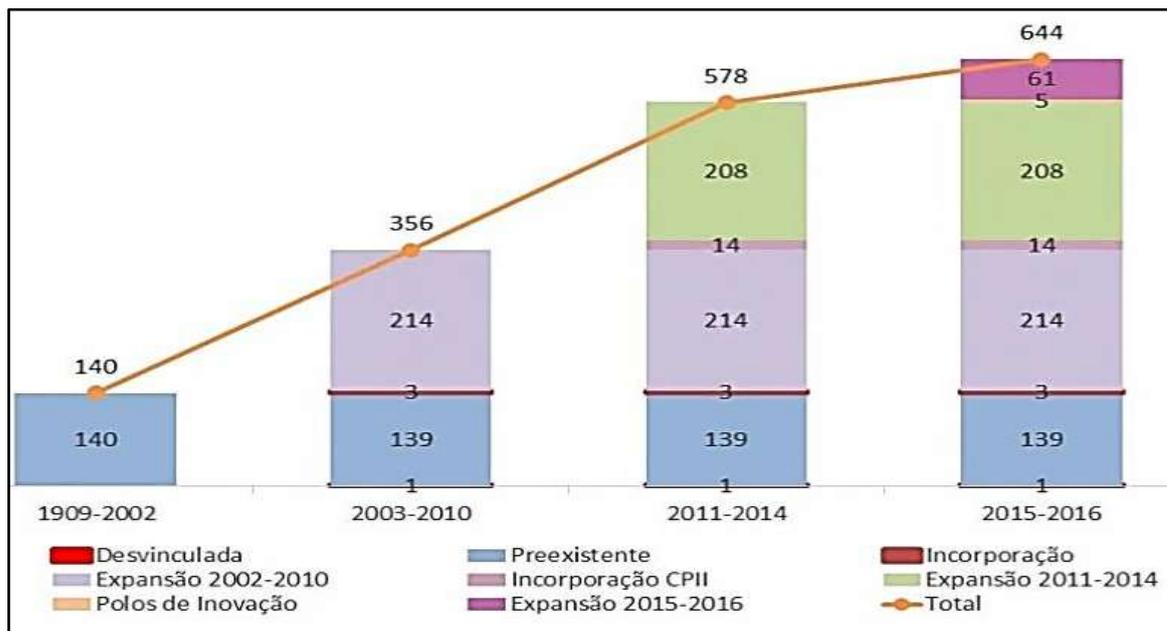


Figura 1: Expansão da Rede Federal(MEC, 2018)

Quanto à distribuição, a Rede Federal está presente em todos os estados brasileiros, atendendo um total de 568 municípios, conforme figura 2 abaixo:

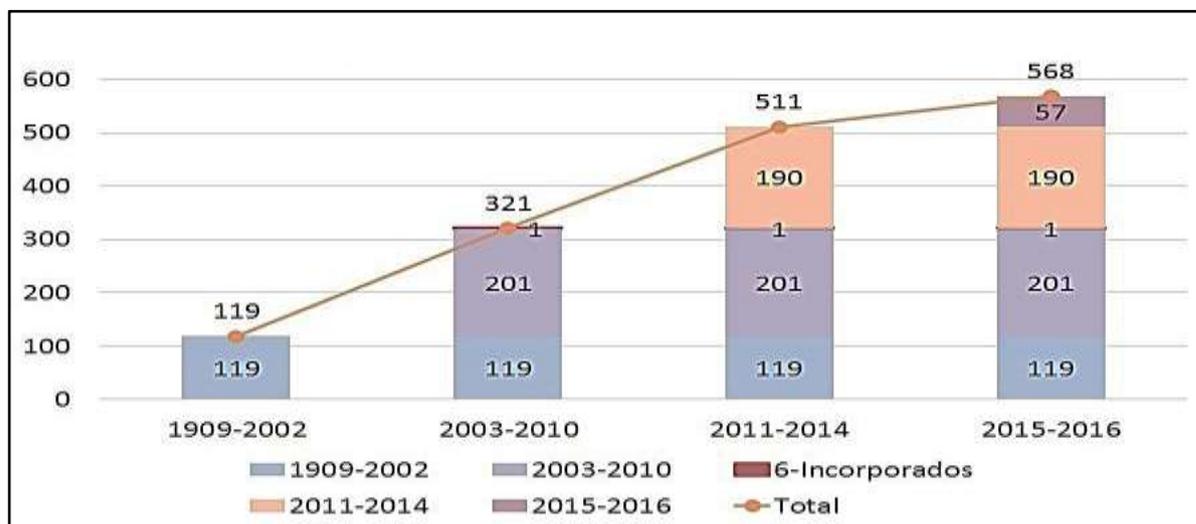


Figura 2: Municípios atendidos pela Rede Federal (MEC, 2018)

No tocante aos Institutos Federais, estes nasceram como uma instituição *sui generis*, com natureza jurídica de autarquia, dotadas de autonomia gerencial, orçamentária e financeira, destinadas não só à oferta tradicional de educação básica e técnica, mas também superior, notadamente voltada para a área tecnológica. Desenvolve-se, dentro do mesmo espaço, atividades ligadas à ciência e tecnologia em níveis de ensino, pesquisa e extensão, em moldes semelhantes aos desenvolvidos nas Universidades.

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais caracterizam-se pela organização pedagógica verticalizada, em que o caminho formativo dentro da instituição deve oportunizar ao aluno a continuidade dos estudos dentro de sua área de atuação, oportunizando ao aluno qualificar-se desde o ensino básico até o ensino superior. Ao contrário dos instrumentos que

nortearam a EPT no governo FHC, os documentos que os sucederam destacam a importância de uma formação humana mais ampla e articulada, em que, pelo menos em tese, deve anteceder a qualificação para o trabalho.

Pacheco (2011) ressalta também que a criação dos Institutos federais configura-se como estratégica por parte do Governo Federal, não apenas no tocante à promoção do desenvolvimento nacional, como também preponderante na defesa da formação para o trabalho atrelada à elevação da escolaridade.

Os documentos institucionais da mesma forma demonstram a natureza politécnica que foi atribuída à formação dentro dos Institutos Federais:

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2008b, p. 18)

Embora tenha a responsabilidade de ofertar cursos de nível superior, os Institutos Federais não se confundem com as Universidades, sendo apenas equiparados a elas quando se trata dos processos de regulação, avaliação e supervisão dos cursos superiores. A oferta de seus cursos é caracterizada pela natureza diversificada de seus currículos, criados para que cada campus se adeque às demandas regionais e locais, favorecendo o desenvolvimento de arranjos produtivos locais.

Para Pacheco (2011, p.22) a missão dos Institutos Federais tem como primazia a articulação do ensino, pesquisa e extensão com o desenvolvimento local e regional, ou seja, as atividades desenvolvidas dentro dos Institutos Federais (IF's) trazem como objetivo a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico da região onde se situa.

Os cursos ofertados pelos IF's estão intrinsecamente ligados ao mercado de trabalho, sendo caracterizados pela "ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino" (VIDOR;et al., 2011, p. 72). A ressalva que se faz é de que, com esse foco voltado para atender demandas de mercado, os IF's acabem constituindo-se em uma mera estratégia do governo de certificação em massa com uma qualificação centrada na técnica pela técnica.

3.3 A verticalização da educação profissional

A regulamentação dos Institutos Federais está na Lei 11.892/2008, que traz em seu Art. 6º dentro do rol de suas finalidades e características:

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (BRASIL, 2008b)

Dentro da referida lei, em seu Art. 7º também há um extenso rol de atividades ligadas aos mais diferentes níveis em modalidades de ensino, não olvidando as relacionadas à pesquisa e à extensão em que os Institutos Federais podem atuar:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

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

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008b, p. 1)

Percebe-se, ao analisar o Art. 7º da Lei 11.892/2008, que os Institutos Federais possuem um caráter *sui generis*, ao poderem ofertar, dentro da mesma instituição, cursos que vão desde o ensino médio, passando por cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, até o nível superior *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Historicamente, a rede federal de educação profissional e tecnológica sempre atuou primordialmente na oferta de ensino médio e técnico, salvo algumas experiências pontuais, a exemplo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, que ofertaram cursos superiores de engenharia, tecnológicos e algumas licenciaturas, voltados a suprir demandas dos setores produtivos. A partir da criação dos Institutos Federais, respaldou-se a tendência de se consolidar a oferta de educação profissional de todos os níveis em uma única instituição. Tal concepção faz parte do conjunto de políticas da expansão da rede federal de educação, em que se baseia na defesa de que a formação deve estar intrinsecamente ligada à elevação de escolaridade.

A ideia de integrar itinerários formativos na educação profissional vem desde a revogação do Decreto 2.208/97 e implementação do Decreto 5.154/2004, cujo objetivo principal foi superar a dualidade estrutural entre o ensino médio e ensino técnico. Pautava-se a partir do novo decreto a integração do ensino médio, necessário para a construção de um modelo de educação emancipatória. Nos dizeres de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o ensino integrado é uma necessidade social:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 56)

De acordo com Floro (2016, p. 15), o ponto de partida para a criação dos Institutos Federais foi a contenção de custos, com o aproveitamento da estrutura física já existente, bem como do corpo docente das escolas profissionais da rede federal. Com isso, permitiu-se que os Institutos Federais iniciassem já com uma estrutura grandiosa, composta 400 campi, distribuída em 38 reitorias.

Os antigos CEFET's e EAF's já possuíam larga experiência na construção de currículos voltados às demandas de mercado, cuja exigência persiste no desenvolvimento de currículos no âmbito dos IF's, ressaltando Pacheco que “(...)os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região” (PACHECO, 2011, p. 14). Assim, exige-se superar o risco de uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho, em contraponto a uma formação com senso crítico.

Ao estabelecer as concepções e diretrizes norteadoras dos Institutos Federais, Pacheco (2011) afirma:

Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, e forma efetiva, para a educação brasileira como um todo (PACHECO, 2011, p. 12).

Se por um lado, os discentes percorrem itinerários formativos dentro de um mesmo espaço, que abarca níveis desde o ensino médio até o doutorado, por outro, surge para os professores novos desafios, de maneira que devem atender demandas ligadas à tríade ensino-pesquisa-extensão aos mais diferentes públicos.

Para Fernandes (2013), o corpo docente se vê na incumbência de verticalizar seu trabalho, seus conhecimentos e o desenvolvimento de suas atividades. Com isso, o trabalho docente dentro da estrutura verticalizada dos IF's caracteriza-se como uma nova institucionalidade com múltiplas demandas e possibilidades.

4 O TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

4.1 Concepções sobre o trabalho

O trabalho, em um sentido inicial, é o resultado de ações planejadas, dirigidas racionalmente a um determinado fim. Para Marx, é o traço que distingue o homem dos outros animais, qual seja, a sua capacidade de planejar racionalmente uma atividade antes de transformá-la em realidade. Nesse sentido, o homem transforma-se em ser social e permeia sua existência em prol do trabalho, na medida em que produz meios e transforma o ambiente em que vive.

Em célebre passagem de *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) explicitam tal distinção:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 19)

Tendo como base a doutrina de Marx, para Frigotto (2001), a abordagem acima traria uma primeira dimensão do trabalho: como resultado das necessidades humanas. Já em uma segunda dimensão seria o trabalho como mundo da liberdade, constituindo-se ao mesmo tempo em um dever e num direito:

Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. (FRIGOTTO, 2001, p. 74)

Com a evolução das relações sociais, o trabalho passou a assumir diferentes significados, na medida em que as civilizações passaram a organizar e acumular riqueza. No contexto capitalista, o trabalho, que antes era elemento caracterizador do ser social, passa ser visto como meio de subsistência, na medida em que as sociedades passam a ser divididas em classes, divididas em detentoras e não detentoras dos meios de produção.

Sob o modo de produção capitalista, o trabalho torna-se um instrumento fundamental sobre as relações de classe, de forma a potenciar os processos de exploração e alienação. Frigotto (2017 p. 511) ressalta que, mesmo analisados no âmbito das relações classistas, nem o trabalho, nem a ciência nem a técnica devem ser encarados como retrocesso. Tais fatores devem ser analisados sob o prisma do materialismo histórico, que se efetiva na luta de classes.

Como forma de sobrevivência, o homem passa a vender sua força de trabalho em troca de salário. Desse modo, o trabalho assume o papel de mercadoria, em que não pertence mais ao trabalhador, mas ao capital. Ao repassar sua força de trabalho, o trabalhador não possui mais autonomia, passando a depender e alienar-se pelo capital.

No decorrer das relações sociais pautadas no modo de vida capitalista, surgem novas necessidades, com o objetivo ampliar ainda mais a produtividade dos trabalhadores e na

emergência de uma maior acumulação de riqueza. Para Braverman (1981), apropriar-se da força de trabalho e intensificá-la torna-se crucial para a consecução dos interesses do capital:

O que distingue a força de trabalho humano é, portanto, não sua capacidade de produzir um excedente, mas seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. Do ponto de vista capitalista, essa potencialidade multilateral dos seres humanos é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital (Braverman, 1981, p. 59)

A ânsia do desenvolvimento do capital é, nos dizeres de Souza (2011, p. 16) expansionista, mundializado e incontrolável. Tais características são apoiadas no Manifesto de Marx e Engels (1999), na medida em que o capital funda-se em constantes necessidades de reestruturação do mundo produtivo, buscando superar obstáculos que ponham em risco seu desenvolvimento e, assim, superar os limites cíclicos próprios do capitalismo.

No entanto, tais crises estruturais são necessárias para provocar as rupturas necessárias na manutenção do sistema. A superação de conflitos com as classes trabalhadoras tornam-se estratégicas para manutenção da hegemonia e, assim, nas palavras de Antunes (2008, p. 233) “recuperar forças econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa”.

Como exemplo histórico de manejos para recomposição do capital em épocas de crise, pode-se citar a inserção de inovações tecnológicas nos processos produtivos a partir dos anos 70. Tal inserção nasceu da necessidade de superar o modelo de acumulação rígida característico do modelo de produção taylorista/fordista, que já exibia ares de esgotamento, provocando redução das taxas de lucro das empresas. Unindo-se a isso, houve a necessidade de mediação de conflito com as classes trabalhadoras, que reivindicavam melhorias em suas condições de trabalho e maiores salários, o que, para Franco (1994) ocasionou-se em detrimento de sua intensificação e degradação da força de trabalho.

O trabalho começa a ser percebido pelos trabalhadores como uma atividade extremamente desagradável, enfadonha, monótona, repetitiva e alienante. Com isso, observa-se uma espantosa falta de gosto e até uma certa resistência face ao trabalho; indiferença e indolência do trabalhador; sabotagem; aumento do absenteísmo; baixa qualidade dos produtos; acidentes no trabalho, e outras formas de reação contra o trabalho alienante da sociedade capitalista moderna. Além desses fatos, que ocorrem no dia-a-dia do processo de produção, os trabalhadores começam a se organizar contra o seu emburrecimento e amputação, pelo controle do processo de trabalho, a pressionar os patrões no sentido de reivindicarem condições menos absurdas e menos degradantes do trabalho. A revolta dos trabalhadores é basicamente contra a opressão a que estão confinados. (FRANCO, 1994, p.21).

Antunes (2000) afirma que, mesmo com as ameaças provocadas pelas reivindicações operárias na busca de melhores condições de trabalho, tais mobilizações não conseguiram substituir a lógica de produção do capital. O que houve foi a inserção mais intensa de ciência e tecnologia nos processos de produção como forma de manter o comando e a subordinação do trabalho ao capital.

Nesse cenário de profundas mudanças, surge o modelo de produção toyotista como resposta à necessidade de manutenção dos lucros e superação da crise produtiva. O novo modelo propagou uma reestruturação na gestão do trabalho e da produção com a implementação de alta tecnologia e maior flexibilidade nos processos de gestão.

Ao mesmo tempo em que se constituiu em um modelo pautado na flexibilização produtiva, o toyotismo exigia também a figura de um novo modelo de trabalhador, pois, ao implantar mecanismos avançados de processos de trabalho, necessitava de um profissional adaptável a este novo cenário, com perfil rápido, ágil e polivalente.

Desta forma, a reestruturação produtiva recompõe o capital e mantém sua força. O mercado passa a exigir um modelo de trabalhador mais produtivo e flexível às demandas de mercado. Tais mudanças geram segundo Santos (2011, p. 26) uma conformação psicofísica do trabalhador, ou, nos dizeres de Alves (2011), uma captura da subjetividade do trabalho.

Essa captura configura-se por meio de contrapartidas, na medida em que o sistema oferece um modelo de trabalho com novas exigências, bastando ao trabalhador qualificar-se com as novas competências exigidas, pois assim terá vantagens salariais e manterá seu emprego. Santos (2011p. 15) ressalta que essa prática tende a acirrar a competitividade e levar a uma precarização do trabalho.

Essa conformação psíquica do trabalhador aos ditames do capital promove as necessárias mediações de conflito entre capital/trabalho, porém traz graves implicações, pois tende a “naturalizar as implicações dessa incidência cada vez maior nos processos de trabalho e produção, ao mesmo tempo quefetichiza o avanço na área, atribuindo-lhe o status de elemento determinante de superação da sociedade de classes.”

Esse contexto, da mesma forma que afeta os trabalhadores em geral, traz implicações ao trabalho docente, na medida em que, historicamente, as políticas educacionais são adaptadas às novas demandas de formação. Na visão de Caldas e Kuenzer (2009):

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa da dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (CALDAS;KUENZER 2009, p. 22).

4.2 Reformas e trabalho docente

Não há como dissociar as transformações ocorridas no cenário político econômico nas últimas décadas das mudanças enfrentadas no sistema educacional e suas implicações no trabalho docente. Os novos referenciais produtivos pautados na globalização passam a exigir um novo modelo de Estado mais moderno e ágil, adequado às novas mudanças do capital e, com isso, surge a necessidade de uma nova regulação das políticas educacionais.

À luz de sua pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) situa a relação entre capital e educação numa abordagem que denomina crítico-reprodutiva. Para o autor, não é possível “compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (idem, p. 49). Explica que a educação é concebida como instrumento de reprodução das relações capitalistas de produção e, assim torna-se mais uma ferramenta de manipulação estatal do pensamento crítico da sociedade.

Noronha (2008) ressalta a estreita vinculação das reformas educacionais em consonância ao novo tipo de trabalhador exigido pelos setores produtivos:

As mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e das relações sociais, ao produzirem um “novo” tipo de trabalhador, o trabalhador coletivo combinado, passam a exigir, concomitantemente, um “novo” tipo de Educação, de Pedagogia e de formação de professores que sejam adequados à forma da cooperação complexa, para que haja condições de se formar um

trabalhador que possa atender às novas demandas do mercado. Essas questões estão presentes nas reformas educacionais, com o objetivo de realizar a articulação de tais reformas das estruturas econômicas. (NORONHA, 2008, p. 28)

As reformas educacionais promovidas nos anos 90 tiveram como eixo principal, a educação para a equidade, pautada na necessidade de expansão da educação e na formação como requisito indispensável ao pleno emprego e na redução das desigualdades sociais.

Como marco histórico na reformulação das políticas educacionais tem-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em março de 1990, organizado pela Unicef (1990). O evento foi organizado pela Unesco e contou com o apoio de instituições de fomento como o BID e o Banco Mundial. Como resultado, 150 (cento e cinquenta) países, incluindo o Brasil, assumiram o compromisso de aumentar as taxas de escolaridade e democratizar o acesso ao ensino em todos os níveis.

No Brasil, o compromisso firmado não veio acompanhado de um aumento de investimentos na área, pelo contrário. A reestruturação surgiu concomitante a um contexto de reforma para um novo modelo de administração pública pautada na retração de custos e racionalização de gastos.

A emenda constitucional nº 19 de 1998 (BRASIL, 1998), conhecida como reforma da administração, materializa um dos mecanismos usados no enxugamento da máquina estatal. A emenda promoveu reajustes no regime jurídico do funcionalismo público, incorporando um modelo gerencial, tendo como seu idealizador o economista Luiz Carlos Bresser Pereira.

Cardoso apud Pereira (2005), defende o novo aparelhamento estatal e justifica:

Nós temos que preparar a nossa administração para a superação dos modelos burocráticos do passado, de forma a incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilização dos funcionários, entre outras. (CARDOSO, 2005, p. 28)

Gomes, Silva e Sória (2012) ressaltam que tais reformas não envolveram discussões sobre o aparelho estatal diante das demandas sociais, de forma que os servidores públicos foram tratados num aspecto meramente contábil, como estratégia para o ajuste fiscal e contenção de gastos.

A nova regulação operou uma transferência de conceitos gerenciais como produtividade, eficiência e qualidade para o campo pedagógico. A título de exemplo, pode-se citar o aumento das formas de regulação externas nas instituições de ensino e mecanismos de avaliação docente baseados no desempenho e contrapartidas salariais com base na produtividade acadêmica.

Nesse cenário, os docentes são cooptados a atender às novas exigências institucionais, que incluem mais atribuições ao seu trabalho e a buscar qualificar-se para adquirir competências adequadas às novas regulações.

Em decorrência, surge a intensificação do trabalho docente, na medida em que lhe é exigido um perfil multifuncional, polivalente, detentor de todo o rol de competências necessárias a um profissional qualificado. Floro (2016, p. 73), ao revés, enfatiza que tais exigências contribuem para a intensificação e precarização do trabalho:

(...)o trabalho multifuncional não é indicativo de competência e nem de ascensão profissional, mas um meio de intensificar o trabalho docente, criando um *novo* tipo de profissional impelido a contribuir com a massificação da oferta da educação profissional e do ensino superior, em um

processo gerencialista de contenção de custos, por meio da maximização do aproveitamento da força de trabalho e dos recursos estruturais das escolas (FLORO, 2016, p. 73)

4.3 Intensificação e precarização do trabalho docente

Conforme exposto no tópico anterior, as reformas educacionais das últimas décadas promoveram alterações no cenário escolar. Tais mudanças são reflexo da reestruturação produtiva, que impõe uma maior flexibilização nos modelos de produção e organização do trabalho.

Kuenzer (2007, p. 494) expõe que, na força de trabalho sob o regime de produção flexível, importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui competências cada vez mais complexas, o que pressupõe um perfil profissional capaz de adaptar-se a novas situações dentro de um cenário dinâmico e instável.

Da mesma forma que as relações sociais e modos de produção estão estreitamente subsumidos ao capital, estão também as políticas educacionais. Mais do que formar profissionais, o capital constrói um aparato ideológico no âmbito escolar de forma a legitimar seu sistema e manter a hegemonia. Mézszáros (2005) aponta o papel das reformas nesse cenário, pois operam-se tanto no plano formal quanto no ideológico:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZAROS, 2005. p. 38)

É importante analisar quais reflexos as reformas operaram sobre o trabalho dos docentes, pois são estes profissionais os principais executores das políticas educacionais. Oliveira (2004, p. 1131) afirma que muito se tem discutido sobre o papel dos docentes no âmbito dos programas governamentais, na medida em que se tornam os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, bem como pelos resultados da escola em avaliações externas e pelo sucesso ou fracasso das ações.

Com as reestruturações, muitas vezes os docentes assumem atribuições que vão muito além de sua formação e não vem acompanhada de uma formação continuada adequada. Aponta-se para uma tendência à intensificação do trabalho docente em virtude das diversas exigências e da maior responsabilização dos professores na consecução dos programas.

Para Dal Rosso (2008), é possível identificar fatores que contribuem para a intensificação do trabalho docente ao longo das novas regulações introduzidas pelas reformas educacionais. Diante das variadas funções que a escola pública passa a assumir, o docente não raro tem que responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Passou-se a centralizar as atribuições ligadas ao planejamento e controle de políticas educacionais a uma instância superior, ao passo que à escola incumbiu a execução na gestão das ações. Garcia e Anadon (2009, p. 66) ressaltam que tal combinação gerou uma série de cobranças por melhores resultados e consequente intensificação do trabalho docente.

Bosi (2007) analisa que um dos mecanismos de cooptação utilizado para a conformação do corpo docente é a associação da ideia de que a quantidade de trabalho aumenta, pois os docentes devem ser mais produtivos, não bastando mais apenas ministrar aulas, mas também promover orientações e publicações de pesquisa, elaboração de projetos e patentes, participações em eventos científicos dentre outros.

Aliado à conformação e ao sentimento de autorresponsabilização, tem-se o desenvolvimento da “cultura de desempenho”, na qual o trabalho docente é constantemente avaliado com base em critérios cada vez mais refinados de produtividade acadêmica, em detrimento da sua capacidade crítica.

Assim, as políticas educacionais vem acompanhadas de discursos éticos que buscam mobilizar os docentes a engajar-se na busca de melhores resultados, pois é seu papel enquanto educador qualificar-se e dar tudo de si na busca de uma educação de qualidade. Tais incitações são a base necessária ao consentimento voluntário dos professores neste processo.

A precarização do trabalho infere-se não só na inserção de novos modelos de gestão pautados na qualidade e eficiência do trabalhador, mas também na captura da subjetividade pela lógica do capital. Tal captura configura-se em mobilizar conhecimentos e competências em prol do trabalho.

Alves (2001, p. 111) ressalta que a captura da subjetividade envolve iniciativas afetivo-intelectuais, o que inclui uma carga de “docilidade” nos discursos oficiais, inculcando valores-fetichismo não só no processo de trabalho, mas em todo o sistema. A ilustrar, tem-se a divulgação do papel central da educação na construção de um país melhor e no protagonismo do professor na efetivação de uma educação de qualidade.

Tais discursos buscam evitar resistências e obter a cooperação dos docentes à política vigente. Estimula-se assim sentimentos de autorresponsabilidade e culpa, que aliados à falta de condições de trabalho, contribuem para a intensificação e precarização do trabalho docente.

Além de evitar conflitos, propaga-se a ideia de que a precarização do trabalho advém da falta de qualificação docente, pois, como afirma Lawn (2001, p. 121), escolas reestruturadas exigem novos professores. Assim, sob o discurso da necessidade de mudanças, transfere-se para cada indivíduo a responsabilidade de acompanhar as transformações na dinâmica de trabalho, bastando para tanto buscar desenvolver as habilidades, conhecimentos e saberes para tal.

Ramos (2011) defende que, contemporaneamente, assiste-se a um deslocamento conceitual do termo *qualificação* para o de *competências*. Para a autora:

Enquanto o conceito de qualificação apresenta uma conotação societária e uma referência coletiva e integradora, porque se refere ao emprego numa sociedade contratual regulada e ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital e trabalho, a noção de competência tem uma conotação individual. Seu significado remete, sem mediações, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho (RAMOS, 2011, p. 37).

O conceito de qualificação é assunto de profundas discussões na sociologia do trabalho, enquanto a noção de competência origina-se primordialmente da psicologia, envolvendo fortes aspectos ligados à subjetividade do trabalhador.

Silva(2008, p. 79) alerta para o fato de as relações entre trabalho e educação passarem a ser orientadas pela noção de competência e não mais pela de qualificação, pois esta é empregada como relação social, resultado de processos de formação, o que gera uma potencial capacidade para o desempenho de atividades. Já a competência é empregada para

análise da capacidade efetiva do trabalhador, envolvendo condições individuais de produtividade e desempenho.

Para Ferretti (1997, p. 229) a adoção da noção de competência representou uma adequação às perspectivas do capital, já que “(...) enfatiza menos a posse de saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade.”

De acordo com Alves (2010) a noção de competências passou a nortear as políticas sobre formação docente no âmbito do MEC, como o disposto na Resolução/CNE nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. A estruturação do conceito frente ao governo teve por base estudos de educadores que integraram o quadro do MEC na década de 90 e exerceram forte influência na concepção, formação e avaliação por competências. As transformações no mundo contemporâneo exigiram, segundo Mello apud Alves (2010, p. 34): “a formação de competências sociais como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação (...)”

Há de se destacar os riscos da precarização do trabalho docente frente à incorporação da noção de competências às políticas educacionais, o que pode contribuir para a formação de profissionais moldados ao pragmatismo técnico em detrimento de uma formação crítica. Tal proposta também recebe a crítica de Freitas (2002):

“Nas condições atuais do exercício do magistério, essa proposta aprofundará o quadro perverso caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da maioria das escolas públicas e pela redução dos recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo” (FREITAS, 2002, p. 46)

4.4 O trabalho docente no IFCE e sua regulamentação

Os professores do IFCE fazem parte da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), que é uma das que compõem o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e está disciplinada na Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Esta lei regulamentou as duas carreiras do Magistério Federal, que é composta por duas carreiras, a do Magistério Superior, referente aos professores das Universidades Federais, e a da EBTT (BRASIL, 2012b).

No tocante ao ingresso na carreira, a Lei 12.772 traz distinções entre o Magistério Superior e o da EBTT. Aos docentes das Universidades Federais exige-se desde logo o título de doutor, o que só pode ser exceção em situações excepcionais como “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou localidade com grave carência de detentores de titulação acadêmica” (BRASIL, 2012b, p. 1). Já para a carreira da EBTT é exigida apenas graduação como titulação mínima.

Assim, mestrado e doutorado são considerados acréscimo no desenvolvimento na carreira da EBTT e não um requisito essencial para acesso. Floro (2016) ressalta que tal distinção reflete diretamente no status da carreira, encarada mais num viés tecnicista do que acadêmico:

“Embora pareça um simples detalhe, a exigência por titulações bastante diferenciadas é revelador de que a EBTT representa, para o legislador, uma categoria mais técnica-operacional e pragmática do que acadêmico-intelectual, dando a impressão de que o docente das escolas

profissionalizantes é um profissional de nível intermediário que não foi alçado ao status do Magistério Superior” (FLORO, 2016, p. 86-87).

Apesar das diferenças quanto ao ingresso na carreira, para efeito de regulação, avaliação e supervisão de seus cursos nível superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) dispõe dos mesmos parâmetros utilizados para as Universidades para avaliação dos cursos superiores dos IF's, pois a Lei 11.892/2008 estabelece que, quanto a esses critérios, os Institutos Federais devem ser equiparados às Universidades (BRASIL, 2008). Para o credenciamento e credenciamento de cursos de nível superior, tanto as Universidades quanto os IF's são regidos pelo mesmo instrumento normativo, a Resolução CNE/CES nº 3/2010 (BRASIL, 2010a), que não leva em conta as especificidades dos Institutos Federais, avaliando-os “como se fossem” Universidades.

Quanto aos critérios de avaliação de desempenho docente, também há estreita semelhança entre as duas carreiras, pois os parâmetros utilizados para aferição do desempenho são paritários. Os critérios gerais estão elencados na Portaria do Ministério da Educação nº 554, de 20 de Junho de 2013 e trazem um rol de atribuições para avaliação do professor da EBTT no Art. 7º, para fins de progressão na carreira:

- I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;
- II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;
- III - orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação lato e stricto sensu;
- IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;
- V - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;
- VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;
- VII - participação em projetos de inovação tecnológica;
- VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;
- IX - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;
- X - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos; e
- XI - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei nº 8.112, de 1990. (BRASIL, 2013)

Denota-se que, mesmo a exigência inicial de ingresso pelo professor da EBTT cumprir-se com a graduação, ao docente da EBTT é exigida uma vasta gama de atribuições, que muitas vezes vão além de sua formação inicial. Para Oliveira (2016): “Por se tratar de uma instituição verticalizada, há incertezas sobre qual seria o perfil de professor para trabalhar no IF em termos de formação e experiência prévia com a docência.”.

Quanto aos fundamentos que compreendem a carreira docente nos Institutos Federais, observa-se a relevância dada à verticalização do ensino, na medida em que as reformas buscam dar uma nova roupagem à EPT. Os textos oficiais ressaltam a exigência de uma nova postura docente, que passará a atuar em níveis distintos de formação, o que deve envolver um trabalho integrado:

Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2011, p. 13)

Pacheco (idem, p. 14) expõe que a organização pedagógica verticalizada permite aos docentes atuarem em diferentes níveis de ensino e se utilize dos mesmos laboratórios e infraestrutura, que deverão ser compartilhados em todas as trajetórias de formação, seja do ensino técnico até o doutorado. Assim, a integração curricular é incentivada, mas por meio do aproveitamento máximo da infraestrutura, seja física, seja de seu quadro de servidores.

Otranto (2010, p. 103) alerta para a forma como são previstas a otimização da infraestrutura nos IF's, o que pode evidenciar uma expansão com contenção de custos, maximizando o aproveitamento de recursos estruturais e humanos já existentes, implantada para atender a interesses de mercado.

Embora os instrumentos normativos externem a exigência institucional para que se desenvolva ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do IFCE essa tríade não é composta de maneira equânime, já que o próprio regulamento da carga horária docente, Resolução nº 39/2016, prevê que a pesquisa e extensão são meros complementos para a carga horária: “Atendidas as atividades de ensino, a carga horária docente será complementada com as atividades de pesquisa aplicada, extensão e as de gestão e representação institucional, até o limite previsto para o regime de trabalho do docente.” (IFCE, 2016, p. 2, grifo nosso)

As ações estratégicas que devem nortear os Institutos Federais são consolidadas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), instrumento de gestão fruto de construção coletiva entre o corpo docente, técnicos-administrativos e discentes, que define prioridades para os eixos de ensino, pesquisa, extensão e gestão num interstício de 05 (cinco) anos. O PDI do IFCE, com vigência para o quinquênio 2014-2018, corrobora com as finalidades e características dos Institutos Federais e traz em seu rol de metas: “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;” (IFCE, 2014, p. 1, grifo nosso)

O PDI também harmoniza-se com a Lei 11.982/2008 no sentido de orientar suas ações em torno de fomento à pesquisa aplicada, bem como desenvolver percursos formativos em prol do fortalecimento de arranjos produtivos locais, o que configuraria em cursos mais flexíveis, com estreita integração aos setores produtivos.

Não obstante as previsões legais respaldando a importância da pesquisa, o que demandaria recursos materiais como laboratórios equipados e tempo disponível na carga horária docente, estudo realizado pela Fundação Joaquim Nabuco, organizado por Távora et al (2015) em 12 (doze) Institutos Federais apontou uma série de entraves à realização de pesquisas aplicadas no âmbito destas instituições:

Os IFs não fazem, na maioria dos seus campi, pesquisa tecnológica, nem transferem tecnologia, por falta de incentivo específico e pela grande demanda para atividades de ensino, agravada por ser simultaneamente em diferentes níveis (básico, superior e profissional), que exigem diferentes

formas de comunicação e técnica pedagógica e em alguns casos por exceder a competência de ensino adquirida pelos novos professores em seus cursos de graduação e pós-graduação que não preveem o exercício do ensino fundamental. (TÁVORA et al., 2015, p.11).

Ao tratar da remuneração da carreira docente, a Lei 12.772/2012 estabelece que será composta por duas parcelas: vencimento básico e retribuição por titulação, sendo que, para esta última, há peculiaridades para a carreira da EBTT. A contrapartida salarial para fins de retribuição por titulação pode ser adquirida não somente pela titulação acadêmica tradicional, mas também através do procedimento de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).

A partir de uma primeira análise, poder-se-ia concluir que o legislador estaria reforçando a importância dos saberes construídos na prática docente e reconhecendo suas especificidades, já que são fruto de diversas experiências em diferentes campos e espaços.

Em consonância a esse entendimento tem-se o disposto *caput* no Art. 40 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, reguladas pela Resolução CNE nº 06, de 20 de setembro de 2012, que consideram válidos outros saberes além da graduação para fins de formação inicial na área:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012a, grifo nosso)

Quanto ao estudo dos saberes docentes, destacam-se as contribuições de Tardif(2002) que defende uma epistemologia da prática profissional, na qual constituiria no estudo do conjunto de saberes exercidos no trabalho, saberes esses que englobariam conhecimentos, competências, aptidões e atitudes.

Para Tardif (idem), os saberes docentes constituir-se-iam de vários outros, provenientes de diferentes fontes (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais). A articulação entre a prática docente e os múltiplos saberes envolvidos é o que caracteriza a profissão de professor. Para o autor:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho[...] (ibid., 2002, p. 14)

A própria Resolução nº 01/2014/MEC traz o conceito de reconhecimento de saberes e competências (RSC), em seu artigo 2º:

Conceitua-se Reconhecimento de Saberes e Competências o 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 12.772, de 2012 (BRASIL, 2014a)

No âmbito do IFCE, o procedimento de RSC é tratado pela Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2014. A resolução estabelece três níveis diferentes para concessão, quais sejam: RSC-I, que reconhece o equivalente ao título de especialista para o docente com diploma de graduado; RSC-II, que equipara ao título de mestre o docente com pós-graduação *lato sensu* e, RSC-III, que reconhece o equivalente ao título de doutorado ao docente com título de

mestre (IFCE, 2014b). Assim, o docente que obtiver algum nível de RSC, receberá em sua remuneração a título de retribuição por titulação a remuneração equivalente ao título imediatamente superior ao de sua titulação acadêmica.

Destarte, há restrições à utilização do RSC na carreira da EBTT. O art. 4º da Resolução nº 31/2014/IFCE alerta que tal reconhecimento não pode servir de base para fins de promoção na carreira em nenhuma hipótese.

As atividades docentes consideradas para fins de RSC serão avaliadas por uma comissão especial composta por membros internos e externos à instituição. O rol de atribuições a serem avaliadas variam conforme o nível pretendido, conforme quadro 01 abaixo:

Quadro 1: Atribuições aferíveis para concessão do RSC (BRASIL, 2014)

RSC I	RSC II	RSC III
a) Experiência na área de formação e/ou atuação do docente, anterior ao ingresso na Instituição, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	a) Orientação do corpo discente em atividades de ensino, extensão, pesquisa e/ou inovação;	a) Desenvolvimento, produção e transferência de tecnologias;
b) Cursos de capacitação na área de interesse institucional;	b) Participação no desenvolvimento de protótipos, depósitos e/ou registros de propriedade intelectual;	b) Desenvolvimento de pesquisas e aplicação de métodos e tecnologias educacionais que proporcionem a interdisciplinaridade e a integração de conteúdos acadêmicos na educação profissional e tecnológica ou na educação básica;
c) Atuação nos diversos níveis e modalidades de educação;	c) Participação em grupos de trabalho e oficinas institucionais;	c) Desenvolvimento de pesquisas e atividades de extensão que proporcionem a articulação institucional com os arranjos sociais, culturais e produtivos;
d) Atuação em comissões e representações institucionais, de classes e profissionais, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	d) Participação no desenvolvimento de projetos, de interesse institucional, de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	d) Atuação em projetos e/ou atividades em parceria com outras instituições;
e) Produção de material didático e/ou implantação de ambientes de aprendizagem, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação;	e) Participação no desenvolvimento de projetos e/ou práticas pedagógicas de reconhecida relevância;	e) Atuação em atividades de assistência técnica nacional e/ou internacional;
f) Atuação na gestão acadêmica e institucional, contemplando o impacto de suas ações nas demais diretrizes dispostas para todos os níveis do RSC;	f) Participação na organização de eventos científicos, tecnológicos, esportivos, sociais e/ou culturais;	f) Produção acadêmica e/ou tecnológica, nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou inovação.

g) Participação em processos seletivos, em bancas de avaliação acadêmica e/ou de concursos.	g) Outras pós-graduações lato sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.	g) Outras pós-graduações stricto sensu, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional;
h) Outras graduações, na área de interesse, além daquela que o habilita e define o nível de RSC pretendido, no âmbito do plano de qualificação institucional.		

As atividades desempenhadas serão apresentadas pelo docente por meio de um memorial descritivo contendo a documentação comprobatória. A comissão designada atribuirá a cada documento uma nota, cujo sistema de pontuação pré-estabelecida e, caso a soma de pontos alcance a nota mínima, concede-se o nível de RSC pretendido.

Lima e Cunha (2018) tecem considerações acerca de alguns aspectos limitantes quanto aos critérios de avaliação, na medida em que se restringe na análise unicamente documental, não havendo contato direto entre o docente e seus avaliadores, bem como na ênfase dada às experiências docentes com pesquisa. Acrescente-se o fato de escalonar o rol de atividades a uma pontuação pré-definida, o que corre o risco de hierarquizar determinados saberes em detrimento de outros.

Também há que se fazer ressalvas quanto ao procedimento, não obstante trazer, num primeiro momento, vantagens financeiras à remuneração, posteriormente pode tornar-se um mecanismo de contenção de custos com qualificação docente e como um desestímulo à busca por títulos de mestrado ou doutorado, produzindo acomodação na carreira, já que, mesmo sem o título, sua remuneração seria de mesmo valor. Floro (2016) acrescenta o caráter gerencialista com que reveste tal procedimento:

(...)o reconhecimento é apenas de ordem mercadológica/financeira que serve como forma de *fixação* do docente na EBTT porque representa vantagens financeiras. Isto é um paradoxo às exigências pelo produtivismo acadêmico e pela abertura de cursos de mestrado e doutorado, que requerem, além do título de doutor, intensa vida acadêmica (participação em grupos de estudo e pesquisa que sejam reconhecidos como *produtivos* pelas agências de fomento, concorrência em editais de financiamento etc (FLORO, 2016, p. 88)

Com isso, infere-se que há aspectos gerenciais na constituição da carreira da EBTT, notadamente ligados ao produtivismo acadêmico, associados a exigências burocráticas que não raro vão além de sua formação. Em contraponto, a mesma instituição que cobra o cumprimento de metas e atribuições não oferece condições de trabalho necessárias para alcançá-las.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

5.1 Lócus da pesquisa - IFCE campus Crato

O campus Crato, inicialmente era uma autarquia, denominada Escola de Tratoristas do Crato, criada por meio da Portaria 375, de 20 de abril de 1955. Em 1964 foi transformada em Colégio Agrícola do Crato, passando a ficar sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura. Houve uma nova alteração em 1979 e a instituição passou a se denominar Escola Agrotécnica Federal de Crato.

A partir de 2008, com a Lei de criação dos Institutos Federais, Lei 11.892/2008, a EAFC/Crato passou a integrar, juntamente com o Centro de Educação Tecnológica do Ceará e a Escola Agrotécnica Federal de Iguatu, o Instituto Federal do Ceará. (BRASIL 2008).

O campus localiza-se no sopé da Chapada do Araripe, com área total de 146,64 hectares. Ao transformar-se em *campus* do IFCE, passou a ofertar cursos na área de informática, além da área de informática, além da área agrícola.



Figura 3: Visão aérea do IFCE campus Crato. Disponível em <www.ifce.edu.br/crato> Acessado em (2018)

A instituição atualmente abriga os seguintes cursos: Nível médio: Curso de Técnico em Agropecuária e Curso de Técnico em Informática nas modalidades integrado/subsequente; Nível superior: Curso de bacharelado em Zootecnia e Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação; Especializações: 01: Gestão e Manejo em Recursos Ambientais, 02: Manejo Sustentável e Irrigação para o Desenvolvimento de Sistemas Agrícolas 03: Produção Animal no Semiárido (com habilitação em ruminantes ou em não ruminantes).

5.2 Caracterização da pesquisa

Na pesquisa apresentou-se de que forma como a verticalização do ensino reflete no trabalho dos docentes do IFCE - *campus* de Crato. Para tanto utilizou-se uma metodologia de caráter descritivo quanto aos objetivos, com abordagem qualitativa.

Para Gil (p. 28), as pesquisas de caráter descritivo vão além da identificação de relações entre variáveis, podendo servir, da mesma forma que as pesquisas exploratórias, para dar uma nova visão para um problema. Para o autor, é o tipo metodológico mais utilizado para pesquisas sociais preocupadas com a atuação prática de um fenômeno (idem, p. 28).

Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trata da abordagem de aspectos não quantificáveis da realidade, que foca em compreender e explicar o universo de significados das relações sociais, permeadas de crenças, valores e atitudes, que não seriam passíveis de análise pela simples redução de operacionalização de variáveis.

5.3 Itinerário do estudo: Coleta de dados, instrumentos utilizados e população pesquisada

A coleta de dados para a pesquisa teve como objetivo verificar as concepções dos docentes do IFCE - *Campus* Crato sobre a verticalização do ensino, e, assim, analisar de que forma a política educacional que estrutura os Institutos Federais reflete no trabalho docente.

Para tanto, os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, composto por perguntas abertas, fechadas e mistas, que foram respondidas pelos docentes de maneira livre e sem a presença da pesquisadora.

A população da pesquisa constituiu-se de professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico em efetivo exercício no IFCE - *Campus* Crato, composto de 67 docentes. Desta população extraiu-se uma amostra de 24 docentes, representando 36% dos professores, que responderam ao questionário.

Inicialmente buscou-se contatar pessoalmente os docentes, apresentando de antemão os objetivos da pesquisa e convidando para responderem ao questionário proposto. O contato pessoal e convite para a pesquisa se deu durante o período de junho de 2018. Aos que aceitaram participar da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme modelo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Ceará, conforme parecer nº 2.651.196, de 11 de maio de 2018, em apêndice a esta dissertação.

No termo de consentimento livre e esclarecido expõe o caráter voluntário da pesquisa, assegurando ampla liberdade ao participante caso opte por não responder ao questionário, sem ônus ao pesquisado. Da mesma forma, estão expostos no termo a justificativa e objetivos da pesquisa, possíveis desconfortos, riscos e benefícios, bem como a garantia de sigilo da identidade dos participantes e suas respostas.

Aos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitou-se o email de cada participante para que fosse enviado o questionário, que foi disponibilizado de maneira *online* pela ferramenta Google Forms.

O questionário da pesquisa constituiu-se de 22 perguntas, que versaram inicialmente sobre dados gerais sobre faixa etária, sexo, formação acadêmica, tempo de serviço, experiência profissional e distribuição da carga horária. Nas perguntas subsequentes, buscou-se a visão dos docentes acerca da sua carreira no contexto da verticalização, como as possíveis dificuldades iniciais no ingresso da carreira, sua autonomia, o suporte pedagógico,

infraestrutura física e a política de capacitação da instituição, bem como aspectos sobre vantagens, desvantagens da carreira.

As respostas das perguntas fechadas estão representadas através de figuras contendo gráficos com os respectivos resultados percentuais. Já as respostas para as perguntas abertas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin, conceitua-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

5.4 Análise de conteúdo

A realização da análise foi desenvolvida conforme as três fases descritas por Bardin apud Gil (2008, p. 152), quais sejam: a) pré-análise; (b) exploração do material; e c) tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Para a realização da análise de conteúdo, as respostas foram selecionadas e agrupadas por semelhança de temas de forma a extrair as concepções dos participantes acerca da verticalização do ensino, abordando elementos como carga-horária, autonomia, dificuldades no exercício da carreira e condições de trabalho.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Perfil dos docentes pesquisados

O início do questionário foi destinado a coletar dados acerca de características gerais sobre os docentes que atuam no IFCE *campus* de Crato. Para tanto, aos participantes foram solicitados dados como faixa etária, gênero, estado civil, titulação acadêmica, se a última titulação foi obtida antes ou depois do ingresso na instituição e a quanto tempo está em exercício no campus.

Mais da metade dos que participaram da pesquisa os docentes participantes da pesquisa, correspondente a 58,3% dos docentes, estão na faixa etária de 30 a 39 anos, seguidos de 20,8% que possui idade de 40 a 49 anos. Observou-se também que há uma maioria de professores do sexo masculino, correspondente a 54,2% do gênero masculino e 45,% de docentes do gênero feminino, representados conforme figuras04 e 05 abaixo:

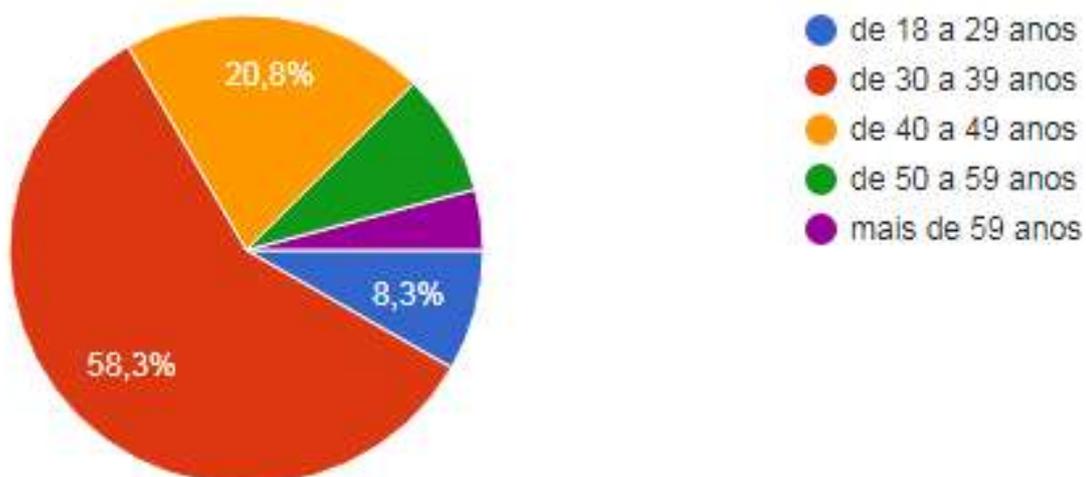


Figura 4: Faixa etária dos docentes participantes (Elaboração própria, 2018)

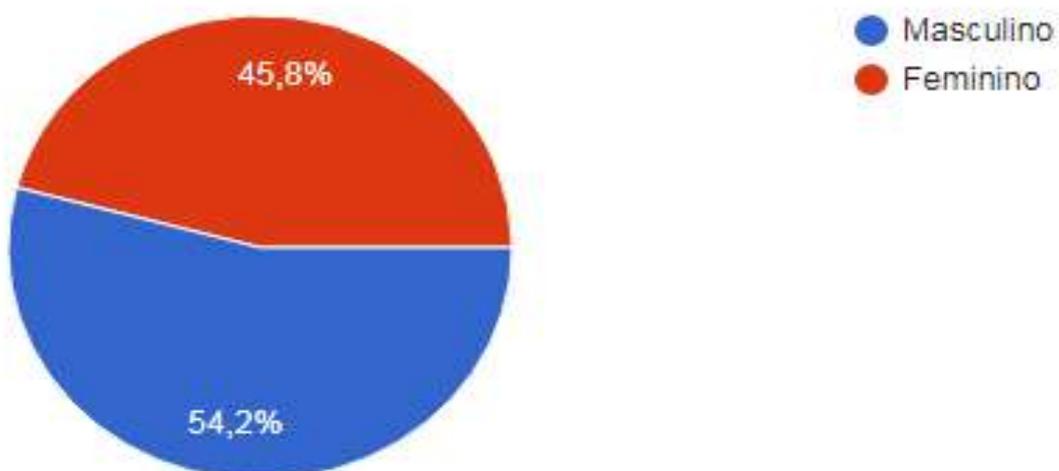


Figura 5: Gênero dos docentes participantes(Elaboração própria, 2018)

A faixa etária de 30 a 39 anos e o gênero masculino corresponde à média nacional dos docentes que atuam nos Institutos Federais, conforme pesquisa de âmbito nacional organizada por Carvalho e Souza (2014), em que foram coletados dados gerais de 525 docentes em 18 Institutos das 05 regiões do país.

Quanto à titulação acadêmica, verificou-se o somatório de 95,8% de docentes com título de mestrado e/ou doutorado, sendo que 50% dos participantes, possuem título de mestre e 45,8% o título de doutorado, conforme figura 06 abaixo:

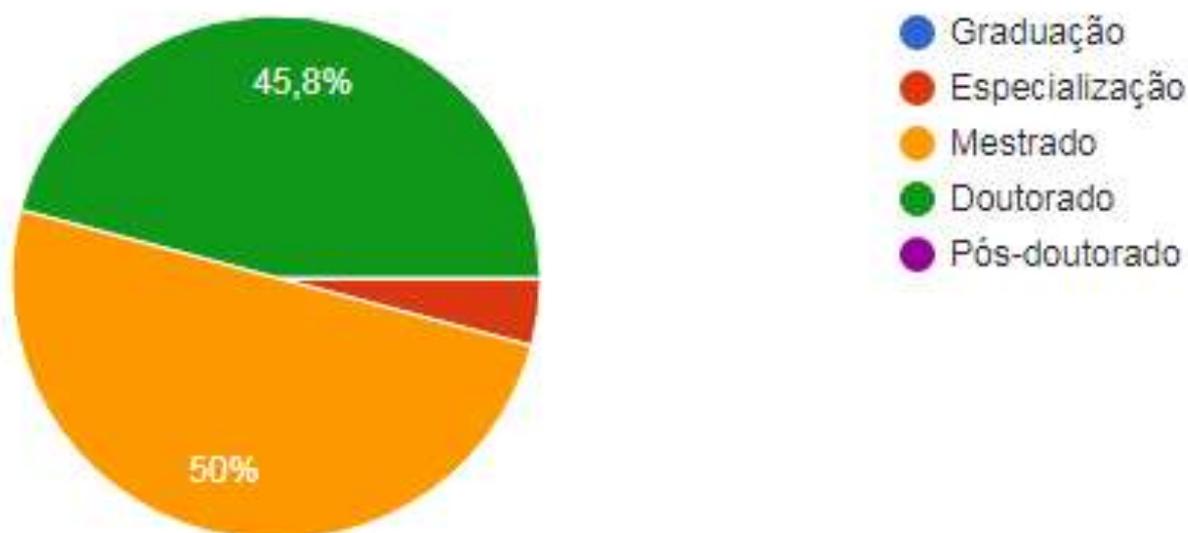


Figura 6: Formação acadêmica dos participantes (Elaboração própria, 2018)

Constatou-se que a titulação acadêmica dos docentes do *campus* é maior do que a média nacional, segundo dados da pesquisa elaborada por Carvalho e Souza (idem). O quantitativo também é maior do que a média no âmbito do IFCE, pois conforme relatório de gestão elaborado no ano de 2016, o corpo docente do IFCE constitui-se em sua grande maioria por mestres e doutores, num total de 76,18% com tais titulações, conforme apresentado no quadro 02 abaixo:

Quadro 2: Titulação do corpo docente (IFCE, 2016)

Titulação do Corpo Docente	2016	%
Graduação	95	6,80%
Aperfeiçoamento/Especialização	238	17,02%
Mestrado/Doutorado	1065	76,18%
Total	1398	100,00%

Quanto à questão nº 6 sobre a atuação docente antes de ingressar na carreira da EBTT, a maioria dos que responderam ao questionário já possuía experiência docente anterior, correspondente a 87,5% dos participantes conforme figura 07 abaixo:

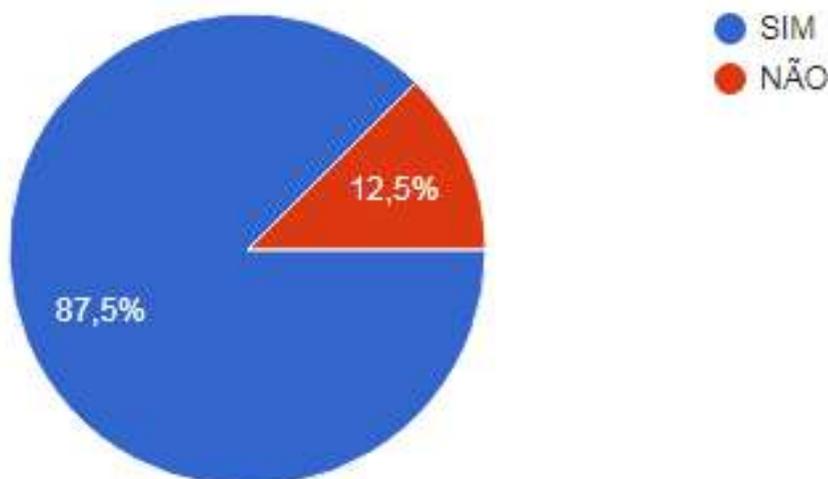


Figura 7: Atuação docente anterior à EBTT (Elaboração própria, 2018)

Quando questionados sobre o tocante ao tempo de experiência anterior na carreira, a maior parte constitui-se de docentes com experiência anterior a carreira da EBTT, sendo que 61,9% dos docentes afirmam que possuíam de 01 a 03 anos de experiência docente anteriores ao ingresso na carreira conforme figura 08 abaixo:

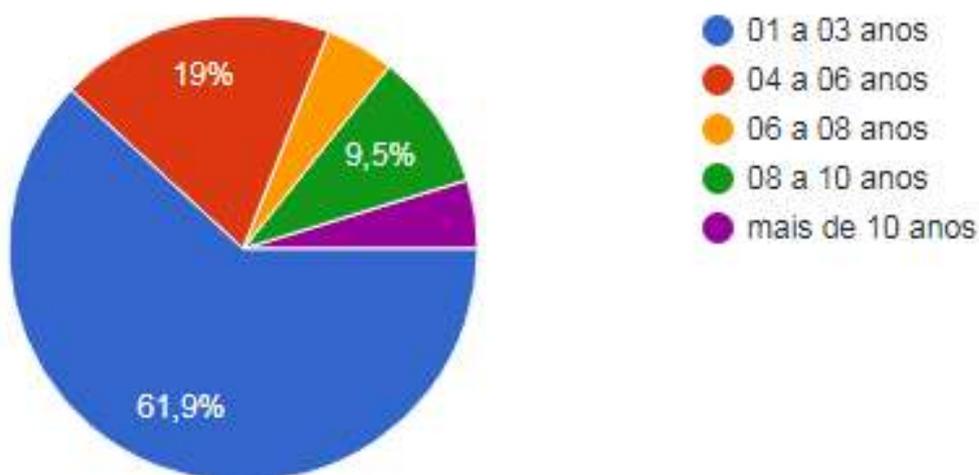


Figura 8: Tempo de experiência anterior à EBTT (Elaboração própria, 2018)

Verifica-se que o Instituto Federal do Ceará *campus*Crato tem atraído professores que já ingressam na carreira com experiência anterior e com uma acadêmica alta, embora também se constate que parcela considerável busque elevar a titulação após seu ingresso na carreira. Perguntados se a última titulação acadêmica obtida ocorreu antes ou depois do ingresso como professor da EBTT, a maior parcela dos docentes, correspondente a 54,2% afirma que já havia

obtido a titulação antes de ingressar na carreira, sendo que 45,8% dos docentes obteve a titulação após o ingresso, conforme ilustrado na figura 09:

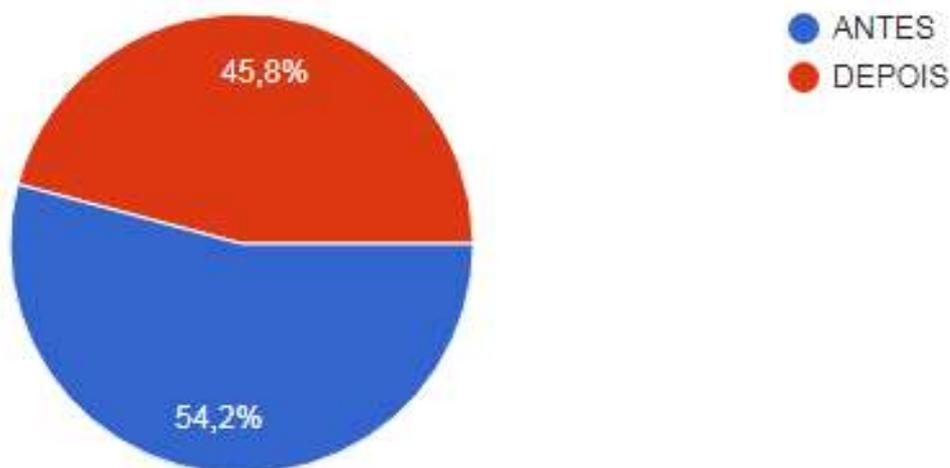


Figura 9: Conclusão da última formação acadêmica antes ou depois do ingresso na EBTT (Elaboração própria, 2018)

Quanto ao tempo em exercício na instituição, os resultados foram heterogêneos, não havendo uma faixa de período com prevalência considerável perante as demais, o que demonstra que o *campus* de Crato recebeu novos professores de maneira constante ao longo dos últimos 10 (dez) anos, ou seja, desde a sua transformação de Escola Agrotécnica a Instituto Federal, conforme dados abaixo:

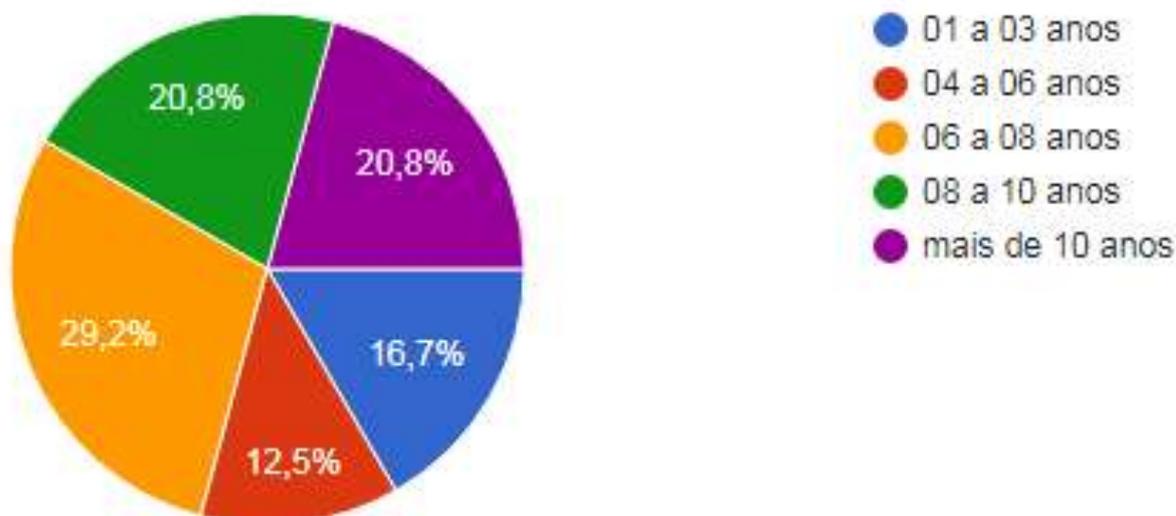


Figura 10: Tempo de serviço na EBTT (Elaboração própria, 2018)

6.2 Análise de dados a partir das concepções dos professores

Para sistematização e análise de dados, as respostas referentes às questões de múltipla escolha coletadas foram apresentadas em gráficos com os respectivos quantitativos. Os participantes tiveram suas identidades preservadas e, por isso, cada resposta foi apresentada com a letra P, enumerados de 1(um) a 24(vinte e quatro).

As respostas abertas foram agrupadas por grau de relevância e semelhança para análise conjunta, reservando as com caráter peculiar para discussão em separado. Algumas respostas foram desconsideradas, por não apresentarem relevância apta para abordagem dos temas.

Quando perguntados na questão nº 10 de que forma avaliavam a implantação da verticalização do ensino nos Institutos Federais infere-se que a determinação legal não é recepcionada de maneira homogênea entre os docentes. Dentre os relatos, apresentaram-se considerações tanto positivas quanto negativas à política, relatando anseios ligados principalmente à capacitação docente, formação do aluno e adequação às especificidades locais.

Destaca-se abaixo as repostas P07, P13, P16 e P18, em que reiterou-se o anseio por uma capacitação adequada à realidade institucional:

P 07 - Dificulta o trabalho docente. A verticalização obriga o docente a atuar em níveis diferentes de ensino, às vezes em modalidades diferentes, sem a devida capacitação para isso

P 13 - Entendo que, na teoria, a iniciativa é interessante e tem muito potencial. Contudo, faz-se necessário ressaltar que deve ser priorizada a preparação dos professores para atuarem em diferentes níveis e modalidades de formação, bem como o suporte necessário das instituições para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. Outro ponto, por outro lado, que pode, e deveria ser discutido, seria a especialização e atuação docente em determinados níveis/modalidades de ensino. Acredito que esta nova vertente poderá aumentar a satisfação dos professores e a qualidade das aulas, bem como otimizar aprendizado.

P 16 - A formação adequada dos professores pra atuarem em todos as etapas do ensino é "sinequa non" para a implantação da verticalização.

P 18 - Tenho pouco conhecimento sobre a determinação legal, seja por ainda não ter lido o texto da lei, ou por esse tema não ser tão discutido na instituição. Com uma certa preocupação em razão da amplitude de atividades distintas atribuídas aos docentes sem que este muitas vezes estejam preparados para desempenhá-las e/ou a instituição tenha suporte para atender as demandas financeiras que se fazem necessárias para o desenvolvimento dessas atividades.

Quanto à capacitação, Otranto (2013) ressalta que tal aspecto é um desafio histórico, que vem desde os antigos CEFET's e Escolas Agrotécnicas, e que permanece junto aos Institutos Federais, já que a maioria dos docentes que atuam nessas instituições ingressam na carreira sem formação para a docência. Muito embora seja uma das atribuições dadas aos Institutos Federais a oferta de cursos de formação para professores e de programas de atualização pedagógica, não há nenhuma exigência de formação pedagógica para os professores que ingressam na EBTT em seu plano de carreira.

No tocante a aspectos positivos externados nos relatos, destacam-se as respostas do P6 e P19, que consideram a formação no mesmo espaço educativo um incentivo ao aluno a galgar por uma maior formação numa área específica:

P 6 - Fantástico. Pois a possibilidade de ensinar nos diferentes níveis nos dispõe acompanhar o progresso de um discente que queira se especializar.

P 19 - Positiva, pois com oportunidade de vivenciar as ações dos cursos superiores e a própria convivência com esses alunos, acaba por despertar nos alunos do ensino médio, o interesse em cursar o nível superior.

Embora haja relatos atinentes a aspectos positivos de que a formação em uma mesma instituição incentivaria o aluno a galgar maiores níveis de formação, relatos como P8 e P20 consideraram a verticalização do ensino negativa no tocante ao aluno, pois consideram que a formação do estudante em todos os níveis dentro de um mesmo espaço de aprendizagem poderia limitá-lo por não conhecer outras realidades:

P 8 - Para os educandos que não têm possibilidades de deslocamento para outras instituições é uma boa oportunidade de conquista do nível superior. No entanto, a formação integral em uma única instituição compromete a interação com universos diferentes e a troca de experiências com outras realidades que enriquecem o legado de uma formação.

P 20 - Na minha opinião, o discente que cursa todos os níveis de ensino na mesma instituição além de continuar achando que o ensino superior é uma extensão do ensino técnico/médio não terá a oportunidade de conhecer outras realidades.

Merece destaque o relato do P4 em que denota o caráter aligeirado de uma política educacional expansionista em que há contenção de custos, aproveitando-se da força de trabalho e espaços físicos pré-existentes, visando atender a organismos internacionais que ditam o capital:

P4 A verticalização tem como principal intuito a expansão do ensino superior, com contenção de custos. É um modelo flexibilizado em relação ao desenvolvido nas universidades federais, inspirado nas diretrizes do Banco Mundial de efetivar os centros de "ensino", menos voltados para a pesquisa e extensão. Além disto, a verticalização não possui de fato princípios interdisciplinares, como a Lei 11892 faz supor, pois seu principal objetivo é aproveitar força de trabalho docente, os laboratórios, as salas de aula, que são consideradas ociosas quando não estão funcionando como se fossem uma fábrica, cujo processo de produção não pode parar.

No tocante à questão nº 11, os participantes foram questionados acerca das vantagens e desvantagens de atuarem em diversos níveis de ensino, juntamente com a atuação em pesquisa e extensão. A diversidade de atuação com públicos distintos foi visto como critério positivo por parte dos docentes. Como respostas que externam esse aspecto, pode-se destacar:

P3 - Vantagem: O professor pode vivenciar experiências de ensino para diferentes tipos de alunos(...)

P5 - É sempre interessante ver os estudantes em diversas fases da vida e com acúmulos diferentes, experiências distintas, etc.

P24 - A vantagem seria trabalhar com público diferenciado, com diferentes formas de ensino(...)

Aspectos como crescimento profissional também foram citados como relevantes na carreira do professor da EBTT:

P9 - A vantagem é o aperfeiçoamento do professor e se manter atuante em outros níveis superior (...)

P 13 - Melhorar profissionalmente

P 18 - Como vantagem citaria o crescimento profissional em aprender a compartilhar as informações em diferentes níveis e com diferentes discentes (...)

Mesmo a atuação com públicos em níveis distintos ter apresentado como vantagem por parte dos docentes, elaborar e conciliar os conteúdos curriculares diferentes públicos foram vistos como desvantagem, a destacar os seguintes relatos:

P3 - É difícil preparar aulas diferentes para alunos de diferentes níveis.

P10 - Desvantagem: repetir a mesma aula para diferentes turmas..atuar em diferentes turmas de níveis diversos atrapalha o raciocínio do professor em seu planejamento. Em se tratar de diferentes níveis a ser ministrado e cobrado.

P16 - desvantagens: a dificuldade em conciliar atividades tão diversas, sobretudo quando se atua nas três áreas

A intensificação do trabalho foi o aspecto de maior incidência nas respostas. Questões como sobrecarga de trabalho, cansaço, falta de tempo e desvio de foco foram relatados como desvantagens na atuação docente:

P2 - acho que acaba sobrecarregando os professores de responsabilidades

P 9 - (...) As desvantagens é que o trabalho realizado pode apresentar falhas, desgastes e falta de tempo para preparação de conteúdo por se tratar de diferentes níveis e modalidade.

P 11 - Só vejo desvantagens pois consome muito do intelecto e do tempo do docente que acaba negligenciando alguma destas atividades, principalmente quem atua nos cursos técnicos integrado ao ensino médio, pois como as disciplinas são ofertadas em mais de uma turma, consome muito tempo.

P 19 - Sobrecarga de trabalho e desvio de foco, quanto a minhas áreas de pesquisa

P 20 - O docente não tem uma identidade profissional. Não tem disponibilidade de tempo e nem recurso para fazer um bom trabalho.

P 23 - (...) A desvantagem é justamente a constante adaptação da linguagem e de atividades o que gera grande fadiga e cansaço, além disso nenhuma licenciatura explicita essa situação. Penso que os docentes que possuem apenas o bacharelado possuem dificuldades maiores.

Tendo por base o conceito trazido por Garcia e Anadon (2009), tem-se como intensificação do trabalho docente:

o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além

das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado. (ANADON, 2009, p. 71)

Assim, a intensificação traduz-se num maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador, de forma a exigir mais esforço, empenho e um maior engajamento na busca de melhores resultados no trabalho.

O relato trazido na resposta do docente P12 detalha diversos aspectos ligados à de intensificação em sua atuação docente:

P 12 - Permeiar entre diferentes níveis de ensino, pode agregar à formação docente, no sentido de versatilizar sua atuação. No entanto, acredito que as desvantagens superam os benefícios, principalmente no referente a atividades de ensino, pois induzem em: carga horária em sala de aula excessiva, diferentes perfis de público, necessidade de verticalização de conteúdos em alguns níveis, acúmulo de atividades acadêmicas (aulas, trabalhos, avaliações, atividades extra-sala de aula, preparatórios para olimpíadas/maratonas/vestibulares/enem/enade, orientações de trabalhos de conclusão, etc.), etc. Percebe-se então que a atuação em diferentes níveis de ensino, pode requerer uma maior concentração de tarefas e/ou preparação para atuação de fato.

No tocante a atuação em diferentes níveis de ensino, no tocante à questão nº 12, 41,7% dos participantes relataram não ter dificuldades quanto a esse aspecto. Ao revés, 37,5% responderam afirmativamente e 20,8% ter dificuldades em alguns aspectos, conforme figura abaixo:

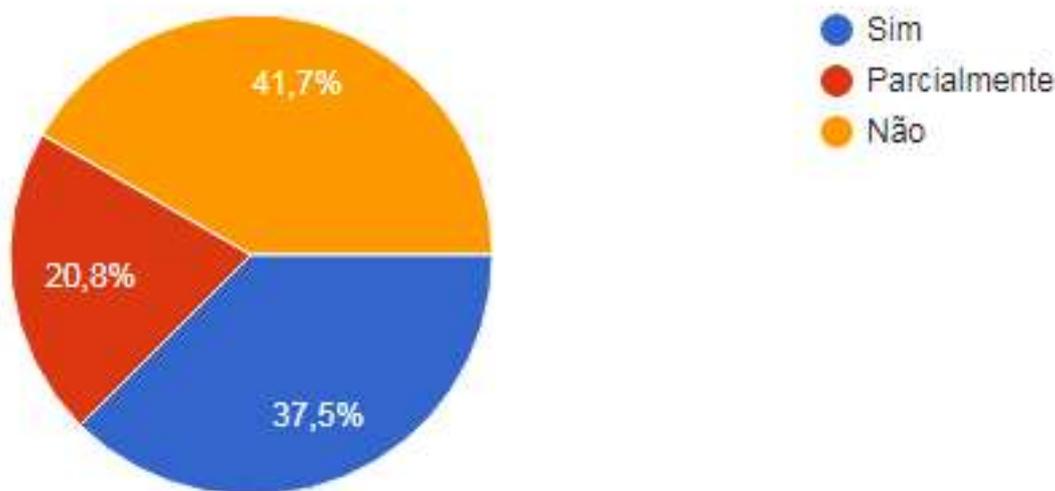


Figura 11: Dificuldade para atuar em níveis diferentes de ensino (Elaboração própria, 2018)

Ao justificarem, os que externaram algum tipo de dificuldade relataram aspectos ligados à falta de tempo adequado para planejamento das aulas, bem como para atuar simultaneamente na tríade ensino, pesquisa e extensão.

P2 - As vezes a gente faz planos de pesquisa ou extensão mas não tem força pra desenvolver porque o nível está quebrado

P7 - Tenho alunos muito novos, adolescentes, que precisam de uma determinada atenção. Mas não disponho desse tempo por estar atuando na pesquisa e na gestão. Ou faz uma coisa, ou faz outra.

P9 - O maior problema é o tempo disponível e limite da carga horária

P11 - Demanda muito tempo no planejamento das aulas em diferentes níveis de ensino.

Questões como a falta de preparação para a atuação docente e formação pedagógica foram relatados em respostas dos docentes P12 e P15:

P12 - Na minha formação acadêmica, estive essencialmente nas universidades e frequentando cursos tecnológicos, onde não houve preparação para atuação docente. Somente em atividades profissionais, tive oportunidade para atuação docente em faculdades/universidades, mas sem ainda a devida formação. Posteriormente ao doutorado, conclui uma nova graduação em licenciatura e percebi que os níveis básico e médio são realidades ortogonais entre si e ao ensino superior.

P15 - Talvez a minha dificuldade esteja em não ter uma formação pedagógica ideal pra lecionar no ensino médio.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o aperfeiçoamento dos docentes que atuam nos Institutos Federais torna-se desafiadora, pois é grande o número de docentes bacharéis, pois a licenciatura não é requisito para ingresso na carreira da EBTT. Há uma vasta gama de perfis profissionais que, segundo Pereira (2009, p. 3) “(...)vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de engenheiros de diferentes áreas, a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento”.

Um exemplo disso é o relato do docente P12, que ingressou na carreira com o título de bacharel e só posteriormente buscou a licenciatura. Após o título de licenciado, pode refletir sobre certos aspectos ligados à profissão docente:

P12 - Na minha formação acadêmica, estive essencialmente nas universidades e frequentando cursos tecnológicos, onde não houve preparação para atuação docente. Somente em atividades profissionais, tive oportunidade para atuação docente em faculdades/universidades, mas sem ainda a devida formação. Posteriormente ao doutorado, conclui uma nova graduação em licenciatura e percebi que os níveis básico e médio são realidades ortogonais entre si e ao ensino superior.

É importante destacar que a verticalização deve constituir-se com o compartilhamento de saberes dentro de um eixo tecnológico e não a mera oferta de cursos em diferentes níveis, de modo que a construção do conhecimento se dê através de transposições didáticas contextualizadas que integrem a formação teórica e prática.

Tais transposições são relatadas como dificuldades por parcela dos docentes, principalmente em sua atuação no ensino médio. Relatos expostos abaixo expõem a dificuldade em ajustar os conteúdos e adaptar a linguagem das atividades para os diferentes níveis:

P3 - A didática e conteúdo de aulas em níveis diferentes de ensino precisa ser adaptada para o nível da turma. Além disso, lidar com o comportamento

em sala de aula de alunos do ensino médio é mais complicado pois trata-se de uma turma de adolescentes.

P14 - Aulas do ensino médio são cansativas.

P20 - No dia que coincide ter aulas em níveis diferentes, principalmente se for em seguida, demora alguns minutos para se situar e ministrar a aula no ritmo adequado para o nível.

P21 - É um desafio ter que ajustar as aulas para os diferentes níveis em um mesmo dia

Tais relatos corroboram com o estudo elaborado por Otranto (2013), no qual se observou que grande parte dos docentes que ingressam nos Institutos Federais são mestres e doutores que desejam atuar primordialmente no nível superior, mas que, em virtude da verticalização, frustram-se ao terem que lecionar turmas do ensino médio e técnico, pois possuem pouca ou nenhuma experiência de atuação neste nível de ensino.

No que concerne à questão nº 14, sobre as dificuldades iniciais sofridas no ingresso na carreira, a maior incidência apresentada nos questionários consistiu em aspectos ligados ao excessivo de carga horária, à exigência de um perfil polivalente para lidar com público e conteúdos diversificados no que pode-se inferir nos relatos abaixo:

P3 - Carga horária excedente. Falta de planejamento e aviso prévio na atribuição de novas disciplinas. Lidar com alunos do ensino médio envolve questões de comportamento (psicologia) que não deveriam ser de minha atribuição.

P6 - Dificuldade principal foi o excesso de aulas a serem ministradas por semana. Chegou a um semestre ter que ministrar 32 aulas por semana. Estava com 22 horas aulas até fim de 2017. Hoje, ainda bem que tenho apenas 14 horas aulas, mais horas aulas de alunos em dependência (2h por semana) o que totalizaria 16h.

P12 - Lidar com público misto.

P14 - As múltiplas áreas que temos que atuar.

P18 - Ter que ser polivalente quando na formação acadêmica não fui preparada para isso.

P23 - Quantidade enorme de aulas, ou seja, carga horária gigantesca assim como a necessidade de desenvolver atividades de pesquisa.

Ministrar disciplinas com conteúdo nos quais não se tem afinidade, bem como em programas específicos como o PROEJA também foram objeto de relatos sobre as dificuldades no início da carreira:

P15 - A primeira dificuldade foi o grande número de disciplinas que tive de ministrar. Além disso houve também a imposição em ministrar disciplinas as quais não tinha afinidade e até mesmo pouco conhecimento do assunto, o que certamente prejudica o aprendizado do aluno. Isso ainda acontece com vários colegas.

P17 - O maior desafio que enfrentei foi lecionar para a modalidade PROEJA. Outro grande desafio foi lecionar disciplinas que não tenho afinidade (redes de computadores e sistemas operacionais) e que não estavam relacionadas à área do meu concurso (programação de computadores).

P21 - Disciplinas que não são da minha área / objeto do meu concurso, ou seja, o edital contemplava determinada área e me foram passadas disciplinas de áreas completamente diferentes

Oliveira (2004) alerta para a inserção cada vez mais complexa de atribuições que os docentes se veem forçados a exercer. Exigências como a transversalidade de conteúdos, produtividade científica e perfil multifuncional são apresentados como novidades necessárias e indispensáveis ao processo de trabalho. Em contrapartida, tais mudanças não vieram acompanhadas de melhorias na infraestrutura física e nas condições de trabalho.

Tal entendimento confirma-se nos relatos abaixo, que externam insatisfação quanto ao excesso de meios de controle sobre o trabalho docente, bem como relatos a respeito de falta de infraestrutura para desempenho das atividades:

P4 - O excesso de mecanismos de controle, o excesso de turmas, disciplinas, a consideração de que as condições de trabalho são adequadas, pois sempre se procura os exemplos mais drásticos para definir que a situação da EBTT é boa. A ilusão de que o trabalho docente é similar ao Magistério Superior; enquanto as legislações inferiorizam o trabalho intelectual.

P8 - Falta de estrutura e investimento para aulas práticas

P10 - Falta de apoio financeiro para pesquisa/extensão e ensino. Falta de apoio acadêmico.

P11 - Falta de infraestrutura para suporte em pesquisa.

Há indícios de que a carga horária excessiva parece atenuar ao longo dos anos letivos, pois, ao responderem a questão nº 08, 50% dos docentes responderam ministrar 01 a 03 disciplinas em sua carga horária e 41,7% respondeu ministrar 04 a 06 disciplinas, correspondendo à soma de 91,7% do total de participantes, conforme figura abaixo:

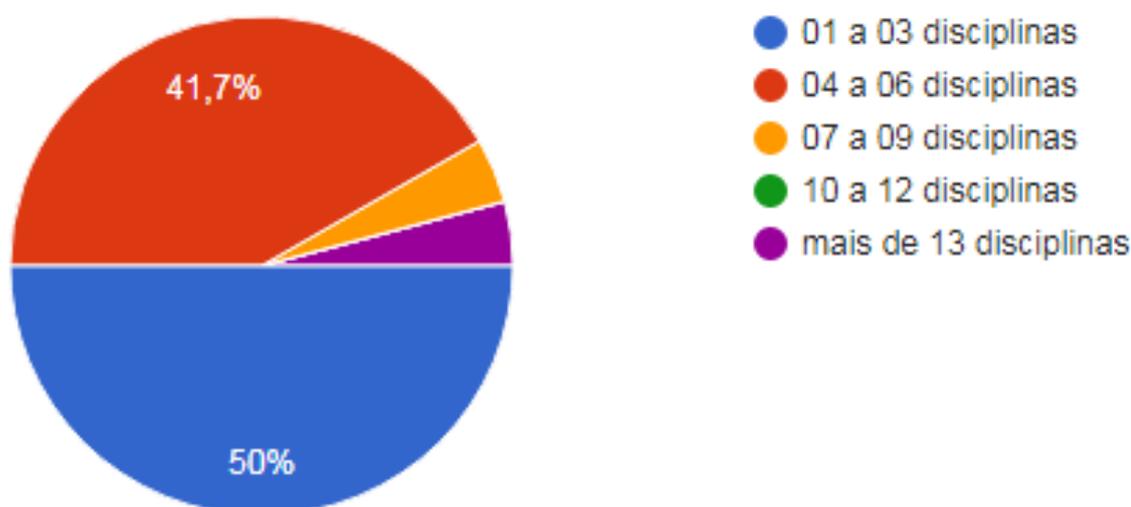


Figura 12: Número de disciplinas ministradas (Elaboração própria, 2018)

Tal indício também se pode inferir pelo relato do docente P6, que descreveu a redução do número de disciplinas ao longo dos semestres letivos:

P6 - Dificuldade principal foi o excesso de aulas a serem ministradas por semana. Chegou a um semestre ter que ministrar 32 aulas por semana. Estava com 22 horas aulas até fim de 2017. Hoje, ainda bem que tenho apenas 14 horas aulas, mais horas aulas de alunos em dependência (2h por semana) o que totalizaria 16h.

Questionados na questão nº 14 sobre a autonomia para decidir a forma como atuariam na tríade ensino, pesquisa e extensão, 50% dos participantes responderam possuir autonomia para esta decisão, 45,8% afirmaram não possuir uma autonomia parcial, sendo que apenas 4,2%, o equivalente a 01(um) dos docentes participantes, considera não possuir autonomia para tanto, conforme figura abaixo:

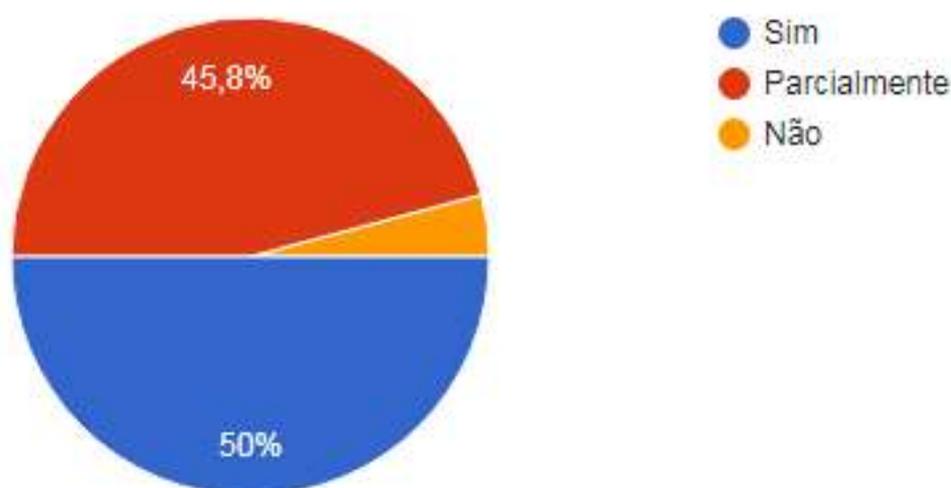


Figura 13: Autonomia para atuar (Elaboração própria, 2018)

Aos docentes que relataram algum tipo de entrave, há que se destacar que uma parcela das respostas liga a falta de autonomia a questões de gestão, como falta de recursos financeiros e de infraestrutura para o pleno exercício de suas atividades:

P6 - Por conseguir gerar documentos científicos. E desvantagem por não participar por falta de contrapartida nas inscrições de eventos, artigos, passagens, diárias...

P8 - Dependemos da estrutura do campus para pensar a metodologia de desenvolvimento das atividades

P15 - Atualmente a dificuldade é de infraestrutura física talvez em decorrência de uma gestão que não priorize as necessidades dos professores e alunos

P18 - Pois muitas vezes para desenvolver essas atividades existe a dependência de recursos financeiros.

P20 - Parcialmente, porque as vezes necessito de recursos (mínimo necessário) e a instituição não me disponibiliza.

Já uma outra parcela considera que há uma certa margem de autonomia referente à pesquisa e extensão, já que possuem liberdade para dispor em quais projetos e atividades irá atuar ao longo do ano letivo. Porém quanto ao ensino consideram que há condicionantes, sejam por parte de determinações legais, seja por parte de prévio acordo com a chefia imediata na decisão das atividades:

P3 - Em relação ao ensino, a atribuição dos cursos ocorre de acordo com a demanda e é feita pela minha chefia com diálogo. Quanto às atividades de pesquisa e extensão, eu mesmo decido em que e quando vou atuar.

P12 - Pesquisa e extensão são passíveis de projeto, desenvolvimento e coordenação pelo próprio docente. Já no ensino, somos subordinados às determinações da instituição, onde, no nosso caso, não há planejamento (efetivo), gestão transparente/compartilhada e espaço para discussões.

P17 - As lotações de disciplinas são pouco discutidas, logo em ensino temos pouca autonomia. Já para as atividades de pesquisa e extensão o professor tem grande liberdade de atuação, com incentivo a participação nos diversos editais do IFCE.

A inserção cada vez mais intensa de mecanismos de controle, segundo Apple apud Oliveira (2004) tende a afetar a autonomia docente, na medida em que passam a sujeitar suas práticas a formas pré-estabelecidas de concepção e organização de seu trabalho, levando à desqualificação da prática pedagógica e precarização do seu trabalho. É o que se denota no relato trazido pelo docente P4:

P4 - É uma pena que não seja perceptível para todos os servidores. Vide as planilhas de preenchimento de carga-horária: uma hora semanal para orientar um estudante... É muita falta de autonomia, criar um relógio de ponto invisível que calcula o tempo de trabalho imaterial e intelectual!

Os docentes foram questionados na questão nº15 se a distribuição da carga horária seria suficiente para que as atividades, ensino, pesquisa, extensão e gestão fossem bem desenvolvidas. A figura 14 abaixo mostra que a forma como distribuição é realizada não é sentida da mesma forma entre os pesquisados.

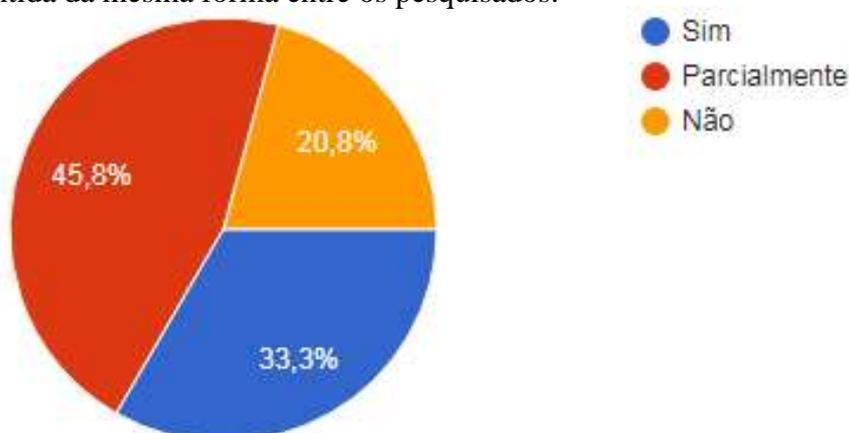


Figura 14: Resposta ao questionamento: A distribuição da sua carga horária é suficiente para que você desenvolva bem todas as suas atividades? (Elaboração própria, 2018)

A maior parcela, correspondente a 45,8% dos participantes considera que a forma como as atividades são divididas são parcialmente suficientes para exercer as atividades a contento. 33,3% consideram que a forma de distribuição suficiente, seguido da parcela de 20,8% que considera a distribuição insuficiente para que se exerçam todas as atividades dentro da carga-horária disponível.

Nas justificativas apresentadas, uma parcela dos relatos não faz ressalvas quanto à carga-horária, considerando-a suficiente:

P1 - Sempre temos tempo para planejar as atividades para com os alunos; Trabalhos de extensão são em horários diferentes aos de sala de aula.

P10 - Suficientes para realização das atividades paralelas ao ensino, como pesquisa e extensão.

P13 - Sim, é boa.

P16 - Carga horária bem distribuída entre os docentes da área

P18 - Não considero exaustiva.

P24 - O tempo que tenho para desenvolver as minhas atividades é suficiente.

Há relatos que consideram a carga horária atual suficiente, porém reafirmam o fato de que a carga horária foi atenuada ao longo dos anos letivos, fazendo que com se tornasse menos excessiva:

P3 - Atualmente sim, mas em um passado recente não era.

P12 - Atualmente, a carga horária é suficiente. Contudo, foram 10 anos em situação controversa. Acredito que não há como ficar confortável em acreditar que há estabilidade, pois somos orientados pelas determinações e processos burocráticos da instituição

Situações como o excesso de aulas semanais e a distribuição falha das atividades na carga-horária foram considerados entraves ao desenvolvimento de outras atividades além do ensino, conforme relatos abaixo:

P4 - A contabilização do tempo de trabalho chega a ser patética! O quanto da força de trabalho é medida com base na quantidade de horas/aula semanais. Então por mais que pesquise e se faça extensão, sempre haverá um instrumento indicando que o docente trabalha pouco porque ele possui apenas 10, 12, 14 aulas semanais.

P5 - Menos aulas seria mais interessante para ter mais atividades extra-sala. Passo 13 horas por semana apenas dentro de sala de aula.

P23 - Muitas turmas e uma quantidade grande alunos dificultam o desenvolvimento satisfatório de qualquer atividade.

P14 - Para termos o desenvolvimento de pesquisas de impacto seria necessário mais tempo para pesquisar, estudar, escrever e executar.

A excessiva priorização dada ao ensino configura-se obstáculo ao pleno desenvolvimento de pesquisas aplicadas nos institutos federais. No âmbito do IFCE, a Resolução 39/2016 apresenta uma situação ainda mais paradoxal, já que autoriza que o docente possa realizar apenas atividades ligadas ao ensino: “A carga horária semanal do docente deverá ser preenchida totalmente com atividades de ensino, caso o docente deseje desempenhar exclusivamente essas atividades no IFCE.” (IFCE, 2016, p. 05).

Parcela dos docentes relatam dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura e de servidores técnicos-administrativos necessários ao apoio das atividades de pesquisa e gestão:

P7 - Essas atividades são sobrepostas, ultrapassando as 40 horas semanais pelas quais sou contratado, levando a uma sobrecarga de trabalho. Por exemplo, não há pessoal técnico-administrativo suficiente para colaborar nas atividades de gestão.

P20 - Para fazer um bom trabalho, principalmente na coordenação, além de precisar de um técnico administrativo tem que ter tempo para lidar com todas as situações que surgem no cotidiano. Pesquisa demanda disponibilidade de tempo e dedicação e as vezes são meses ou até mesmo anos.

P21 - A carga horaria em si não impede o desenvolvimento das demais atividades, entretanto como as condições de infraestrutura não atendem a disciplina, assim como não há técnico para o laboratório ou monitor tenho que utilizar meus horários para ir em busca de material necessário para as práticas, além de organizar todo o material antes e após a aula e manter o laboratório ativo

P22 - Tenho problemas pela falta de laboratório para ter mais aulas práticas

Destaca-se abaixo 03(três) participantes que relatam falhas no planejamento das ações na instituição, pois não seriam fruto de construção coletiva, o que acaba sobrecarregando muitas atividades em uma parcela do corpo docente em detrimento de outros:

P6 - Por que os alunos, concentram em alguns poucos professores, os quais, pegam a carga para orientações de TCC, bolsas PIBIC, PIBIC Jr e voluntários, estágios, escrita de projetos, avaliador Ad Hoc, Coordenação de Pesquisa e Pós Graduação (demandas de PRPI e interna) Ressalto que o número de alunos do curso, deveriam ser distribuídos igualmente ao seus servidores. Pois rebem igual logo deveriam trabalhar igual, ou pelo menos próximo - Meritocracia (que nunca é reconhecida dentro da instituição até mesmo pelos coordenadores ou diretores, igualando a todos).

P8 - Algumas atividades que devem ser desenvolvidas não tem adesão do corpo docente como um todo. Geralmente são as mesmas pessoas que compõem as comissões para planejamento, orientações, estudos e coordenações)

P17 - No atual semestre fiquei sobrecarregado em virtude da demanda de muitas atividades em paralelo: comissões administrativas; editais de pesquisa e extensão; 4 disciplinas diferentes; publicação de artigos; organização de eventos. Acredito que deveria haver mais reuniões e diálogo para convocação de professores na distribuição das diversas atividades

comuns a todos os cursos, por exemplo: eventos, comissões administrativas e lotação das disciplinas.

A figura abaixo correspondem à questão nº 9 edemonstra que nem todos os docentes exercem a totalidade das atividades com a trídade ensino-pesquisa-extensão, mais gestão. Como a priorização é dada ao ensino, 100% dos participantes exercem tal atividade, sendo que 62,5% afirma participar de ações de pesquisa, 66,7% trabalham com extensão e 45,8% participam da gestão da instituição:

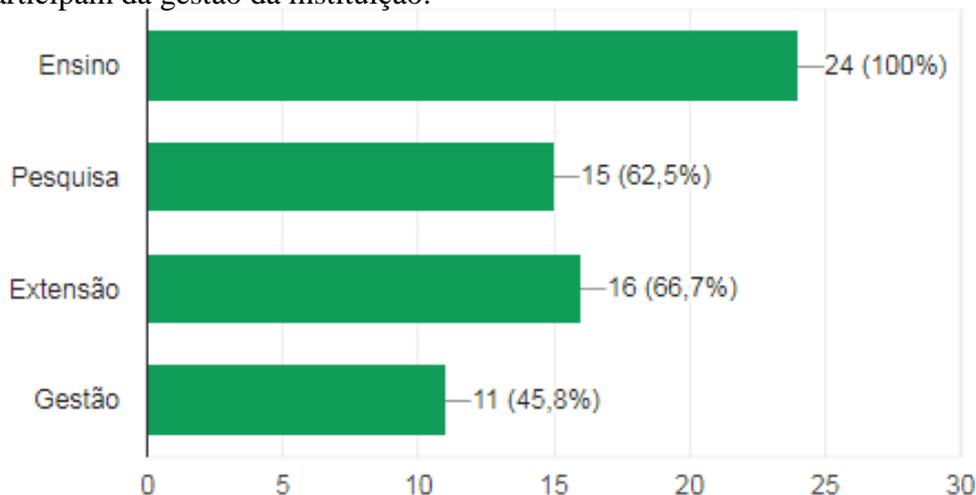


Figura 15: Atividades em que atuam(Elaboração própria, 2018)

Quanto às ações pedagógicas, na questão nº 17 questionou-se qual suporte pedagógico do *campus* dado ao corpo docente no desempenho de suas atividades. Parcela significativa dos participantes, correspondente a 62,5% dos participantes, aponta algum tipo de defasagem quanto às ações pedagógicas, sendo que 16,7% afirmam que o campus não oferece suporte adequado. Uma parcela intermediária de 20,8% afirma haver apoio pedagógico, conforme figura abaixo:

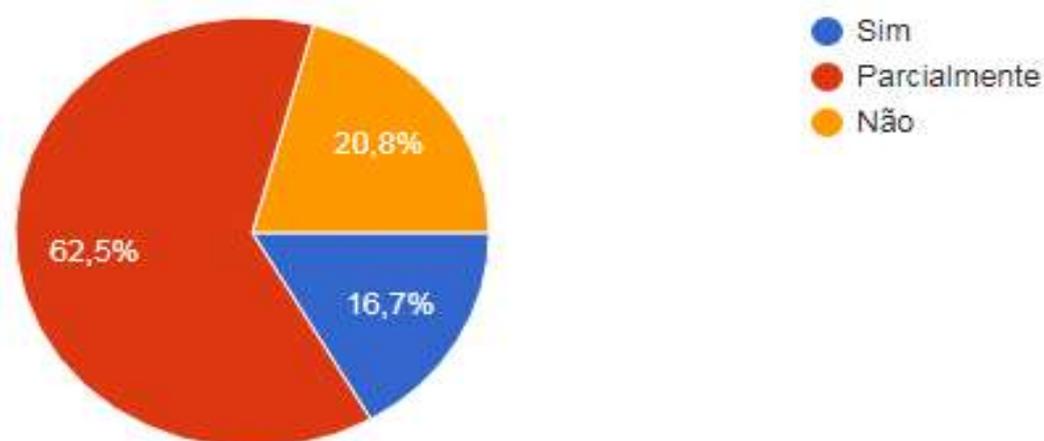


Figura 16: Suporte pedagógico (Elaboração própria, 2018)

Pinto (2011, p.80) atribui ao pedagogo o papel de educador-interventor, de modo que as atividades desenvolvidas podem ocorrer em diversas frentes, seja em ações de planejamento, supervisão e coordenação, de modo que haja um acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem, com ações diretas no trabalho docente.

Nas considerações apresentadas nos questionários, denota-se o desconhecimento de parte dos docentes acerca do papel a ser desempenhado pela equipe pedagógica na instituição. Aspectos administrativos, como a infraestrutura e disponibilidade de materiais e equipamentos são considerados como sinônimos de trabalho pedagógico conforme relatos abaixo:

P13 - Falta projetor e laboratórios com mais máquinas.

P17 - Muitas vezes não conseguimos equipamentos básicos como projetores (datashow), ou temos problemas na qualidade e quantidade insuficiente de laboratórios (em especial os de informática)

P5 - Há sempre uma precariedade com relação a equipamentos e estrutura de um modo geral, além de uma excessiva burocratização para a parte de acompanhamento, remarcação e anteposição de aulas.

Parcela significativa dos relatos desconhece, afirma não existir ou apresenta defasagem quanto às ações pedagógicas do *campus*:

P3 - O suporte pedagógico não é direcionado a um curso ou turma específica do ponto de vista de organização, conteúdo e didática. Além disso, o processo de ensino/aprendizagem dos cursos não é avaliado e aprimorado.

P6 - Falta o apoio e maior proximidade. Por exemplo aplicações práticas a fim de melhorarem.

P7 - NÃO HÁ APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPUS! Há uma "fiscalização" docente por parte do setor.

P14 - Não tenho tanta informação, cheguei a pouco tempo.

P18 - Existe uma equipe de pedagogas e técnicas em assuntos educacionais que têm disponibilidade e competência para atender aos professores, mas faltam recursos didáticos que poderiam melhorar as aulas.

P19 - Não existe ações diretas do setor pedagógico que contribuam com meu trabalho como professor.

P20 - Não tem trabalho sendo desenvolvido para dar suporte ao docente.

P21 - No setor de zootecnia o suporte pedagógico ainda não se faz tão presente

P22 - Tem algumas deficiências, principalmente de resolução de problemas detectados

P23 - Temos um departamento de ensino que, embora subutilizado, possui muitas pessoas inteligentes e capazes de questionar e propor ações.

P24 - Precisamos de apoio para melhor desenvolver as nossas atividades.

Nos relatos abaixo, explicitam a falta de articulação e até mesmo conflitos entre pedagogos e corpo docente:

P2 - vejo muitos conflitos desnecessários entre os grupos de professores e pedagogos

P11 - Percebo um certo distanciamento entre o pedagógico e os docentes.

P16 - Ausência de integração entre os diversos setores ligados ao ensino

Para Ferreira (2013), o papel do pedagogo na organização do ensino aprendizagem deve ser objeto reflexões, na medida em que o processo educativo deve ser fruto de planejamento e construção coletiva entre os diversos atores envolvidos:

(...)traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, a partir dessas transformações, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as articulações necessárias para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (FERREIRA, 2013, p.93).

O apoio organizacional e pedagógico aos professores é papel da equipe pedagógica (PINTO,2011, p.153). Mesmo sendo esta a principal atividade na organização do trabalho pedagógico, no relato abaixo expõe que a falha não está no *campus*, mas sim, institucional, na medida em que não há contornos definidos acerca da real identidade dos Institutos Federais:

P4 - A questão, novamente, não é o campus, mas os IFs. O suporte pedagógico não é a CTP, como muitos ilusoriamente pensam. O pedagógico corresponde à dimensão acadêmica, mas estamos funcionando mais como uma escola de ensino fundamental do que com uma instituição acadêmica. A historicidade precisa ser pensada, pois quando é conveniente somos o Básico da EBTT e quando não, somos lançados ao universo do Magistério Superior. Situação: um curso de Zootecnia em um IF e numa universidade federal possuem as mesmas condições estruturais, de pesquisa, de extensão, de carga-horária docente? A forma de ingresso na carreira é a mesma? Não, não são; mas as atribuições são. Então, não há isonomia, equiparação e autonomia justas.

Questionados acerca de incentivos à capacitação ofertados aos docentes do *campus*, a figura abaixo refere-se à questão nº 18 e demonstra contradições entre as respostas, sendo que a diferença percentual entre as opções se revelou pequena. 37,5% dos participantes afirmam que o *campus* oferece incentivos parcialmente, sendo que 33,3% informa que o *campus* não oferece nenhuma ação de capacitação e 29,2% dos docentes afirma que há incentivos à capacitação oferecidos pelos *campus*:

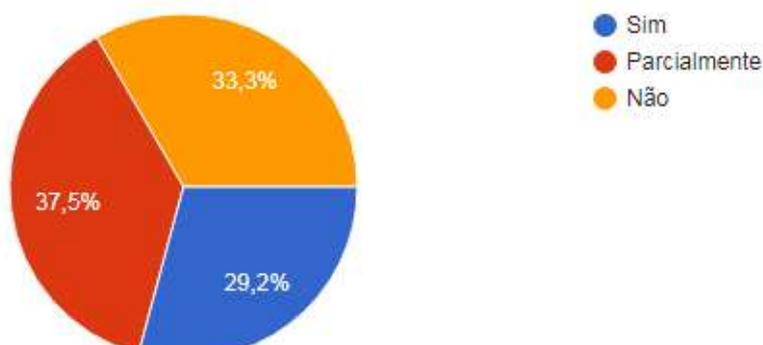


Figura 17: Incentivo à capacitação (Elaboração própria, 2018)

Para Nóvoa (1992), devem ser propostos modelos de capacitação que desenvolvam profissionais reflexivos, conscientes da responsabilidade de conduzir seu próprio desenvolvimento profissional. Além de promover a institucionalização de políticas de formação continuada, deve-se assegurar a autonomia profissional docente. O processo de aperfeiçoamento deve ser coletivo e continuamente repensando, ouvindo o professor e proporcionando a ele subsídios necessários para que ele construa sua própria identidade profissional.

Como as ações de formação continuada pode ocorrer por diversas frentes, seja por iniciativa dos próprios docentes ou criadas ações institucionais, parcela dos docentes afirma que o campus admite e incentiva afastamentos para que os docentes possam cursar programas de mestrado e doutorado, conforme relatos abaixo:

P1 - Divulga os cursos de mestrado e doutorado no site

P3 - Apesar de haver afastamentos para capacitação (doutorado, mestrado), o campus não investe em cursos de capacitação curta (reciclagem e atualização docente).

P15 - Até o momento houve incentivo para mestrados e doutorados.

P17 - O campus favorece a capacitação seja ofertando programas como Minters, seja liberando servidores para capacitação.

P18 - O campus participa de editais de pós-graduações interinstitucionais e flexibiliza a saída de docentes para capacitação.

Leher e Lopes (2008) alertam para a intensificação do trabalho docente em virtude do acirramento da competitividade acadêmica, já que os recursos disponíveis são hierarquizados e destinados para os que atingem as melhores pontuações, pautadas em critérios quantitativos cada vez mais amplos e exigentes. É o que parece demonstrar os relatos abaixo, em que afirmam haver uma má distribuição dos recursos destinados à capacitação entre os docentes:

P6 - Alguns pedidos não são aplicados. Por exemplo eu conheço colegas que conseguiram. Contudo, eu tenho 8 anos que peço um curso de capacitação para melhorar aulas da disciplina e não consigo.

P8 - O recurso destinado às atividades são mau distribuídos durante o ano

P19 - Não existe critério para a liberação de professores para capacitação

P23 - Muitas vezes as regras para capacitação são burladas.

O PDI 2014/2018 estabelece que está em execução no IFCE um plano de capacitação de recursos humanos, para suporte ao desenvolvimento institucional (IFCE, 2014, p. 83). Há contradição entre o que está disposto no PDI vigente e os relatos abaixo acerca de existir ou inexistir uma política de capacitação no campus. Parcela dos docentes afirma desconhecer alguma ação institucional direcionada à capacitação docente:

P2 - não vejo isso

P5 - Até o momento não vi.

P7 - Não há um programa de incentivo, mas não há dificuldade em se capacitar.

P9 - Não tenho conhecimento se o campus oferece incentivo à capacitação.

P13 - Nunca me ofereceram.

P14 - Não tenho informações precisa.

Relatos abaixo demonstram o caráter meramente pecuniário de algumas atividades ligadas à capacitação, a exemplo do RSC, que acaba se transformando em “moeda de troca” para que desestimule o docente a buscar maiores títulos, já que, mesmo não cursando programas de mestrado ou doutorado, receberão a mesma remuneração de quem cursou:

P20 - Os únicos incentivos que o docente tem para fazer capacitação é para adquirir mais conhecimento e aumento salarial, ou seja, incentivos particulares.

P4 - Novamente, não é o campus. Embora a situação ruim possa piorar entre uns e outros. Alguém já ouviu falar em RSC para o Magistério Superior? A criação do doutorado tupiniquim é um importante fator a se refletir no que concerne à capacitação docente, ou melhor, à política de desmonte da intelectualidade do docente. A questão não é o título, mas a concretização de situações tão díspares para profissionais de uma mesma categoria que desenvolvem funções iguais; veja, não são similares ou equiparáveis, são iguais.

Imbernón (2009, p.33) tece críticas a respeito de formações criadas mais como incentivo salarial do que para melhoria da profissão, pois pode provocar um caráter meramente mercantilista às ações de formação continuada.

Na questão nº 16 os docentes foram questionados sobre o suporte institucional do *campus* nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A maior parcela dos participantes, correspondente a 62,5% considera que o campus cumpre parcialmente com apoio às atividades. Parcela considerável dos docentes, correspondente a 25% dos participantes, afirma que o campus não oferece suporte, enquanto 12,5% responderam que o campus possui apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme figura 18 abaixo:

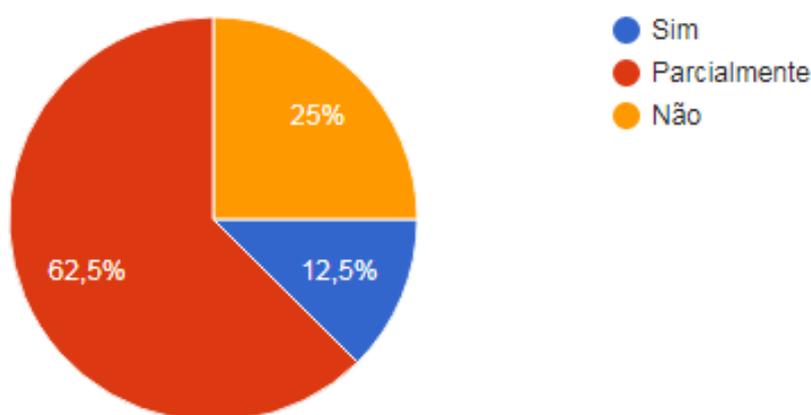


Figura 18: Suporte para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão (Elaboração própria, 2018)

A maior parte das considerações apresentadas diz respeito à precariedade de recursos materiais necessários ao desenvolvimento das atividades, referentes a falta de recursos financeiros e físicos:

P3 - Temos dificuldades para comprar equipamentos para pesquisa. Passagens e diárias para participação em eventos têm sido limitadas.

P6 - Faltam equipamentos, laboratórios e materiais. Os projetos são conduzidos com recursos próprios, e as análises mais simples e aplicadas possível.

P8 - Falta investimento em infraestrutura

P11 - Não tem infraestrutura de laboratórios em minha linha de pesquisa.

P13 - Falta verba e estrutura.

P16 - Ausência dos recursos mínimos necessários

P20 - Se precisar de material (fora pincel, folha, cartolina) provavelmente não terá.

P21 - Na área de anatomia animal, biotécnicas reprodutivas e reprodução animal não há material de consumo e equipamentos para o desenvolvimento das pesquisas, as quais soestao acontecendo por meio de parcerias com outras instituições

P23 - Extensão envolve além de planejamento recursos humanos e financeiros e nesse quesito não estamos bem.

O relato P4 considera que a questão vai além da compreensão a nível *decampus*, mas sim uma questão identitária dos Instutos Federais, que possuem uma estrutura híbrida, que possuem atribuições semelhantes às universidades, mas que com elas não se confundem:

P4 - A questão não é o campus. A questão é compreender a configuração dos IFs e entender nas entrelinhas a complexa rede de relações entre economia educacional, pesquisa e extensão, pois o fato de a lei falar sobre extensão e pesquisa; não indica que a instituição foi de fato criada para isto. Somos, a mega universidade de Bolonha, contudo, com a alcunha de pseudouniversidade.

Quanto à infraestrutura física, a figura abaixo revela a situação crítica, pois nenhum dos docentes que respondeu ao questionário considerou que o campus oferecia uma estrutura adequada ao desenvolvimento adequado das atividades de ensino, pesquisa e extensão:



Figura 19: Infraestrutura física adequada para desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Elaboração própria, 2018)

A maior parcela dos relatos apresenta críticas à infraestrutura, apresentando problemas do campus quanto a espaços físicos como salas de aula e laboratórios, bem como ausência de internet, equipamentos e insumos, conforme relatos abaixo:

P1 - Nem todas as salas estão adequadas para se administrar uma boa aula

P2 - falta de lugar adequando e de internet de qualidade

P3 - Apesar de haver espaço físico, não há disponibilidade de equipamentos bem como é muito complicado comprar novos equipamentos.

P6 - Faltam laboratórios, equipamentos, ferramentas, implementos e insumos.

P7 - O grande problema do campus, em relação ao meu tipo de pesquisa, é a falta de internet.

P8 - Não contamos com laboratórios, nem estrutura de campo

P9 - Algumas atividades são desenvolvidas em salas improvisadas. Mas há também salas específicas para as atividades de extensão.

P10 - Faltam laboratórios.

P11 - Não disponibiliza de laboratórios.

P13 - Os laboratórios deixam a desejar.

P15 - Falta material de apoio audio visual e laboratórios.

P16 - Má distribuição dos ambientes

P17 - Muitas vezes falta equipamentos ou laboratórios em quantidade e qualidade suficientes (em especial para a informática).

P18 - Existe carência de laboratórios.

P20 - Na maioria das vezes não tem internet, não tem instrumentos(datashow, aparelho de som, etc) ou não tem suficientes para todos, muitas vezes os consertos são feitos em horário de aula ocasionando a impossibilidade de continuar a aula, lousas mofadas , prédio com gabinetes de docentes que não tem onde tomarmos água e nem o banheiro funcionando, ou seja, precisamos sair do local para beber água e/ou ir ao banheiro. Entre outras coisas.

P21 - Não há um espaço exclusivo para o laboratorio de anatomia animal, o que impede o desenvolvimento de todas as atividades, assim como não há equipamentos para o desenvolvimento de todas as atividades na área de reprodução animal

P22 - Falta de laboratórios

P24 - Precisamos de laboratórios em diferentes áreas.

A partir das repostas pode-se extrair a contradição entre a política de expansão da educação profissional e tecnológica e o que está posto em prática. A otimização de recursos físicos, materiais e humanos, previstos como finalidades na sua lei de criação não ocorre de forma satisfatória, resultando em uma expansão acelerada, que não oferece aparato adequado aos seus objetivos institucionais.

Os docentes foram questionados acerca de vantagens e desvantagens em ser um professor da EBTT e, para isso, foram apresentados alguns fatores correspondentes às condições de trabalho para que fossem assinalados. Os itens estão expostos na tabela abaixo, com os fatores que foram considerados como vantagem ou desvantagem e a quantidade de incidência em que foram assinalados pelos participantes:

Quadro 3: Vantagens e desvantagens em ser professor da EBTT (Elaboração própria, 2018)

Vantagens	Incidência	Desvantagens	Incidência
Autonomia	12	Falta de autonomia	4
Lecionar no ensino médio/técnico	13	Lecionar no ensino médio/técnico	6
Lecionar no nível superior	14	Lecionar no nível superior	2
Desenvolver pesquisa/extensão	14	Desenvolver pesquisa/extensão	4
Plano de carreira/salário	15	Plano de carreira/salário	1
Apoio institucional	3	Falta de apoio institucional	16
Qualidade de vida no trabalho	5	Desgaste físico/emocional	18
		Carga horária excessiva	11

A autonomia docente foi considerada como uma vantagem da carreira por 12 (doze) participantes, em contraponto a 4 docentes que assinalaram a falta de autonomia como uma desvantagem. A autonomia para Contreras (2002) é o passo inicial para que possa se compreender a profissão docente, mas não o único.

O autor faz a ressalva de que a análise da autonomia deve ter por base não só as decisões e a liberdade de pensamento do professor, já que “não é possível falar de autonomia

de professores sem fazer referências ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 227).

Mesmo considerando a autonomia como fator positivo, 16 (dezesesseis) participantes afirmam que a falta de apoio institucional é uma desvantagem na carreira, em contraponto a 3 (três) que consideraram o apoio institucional como uma vantagem. Tal fator revela-se também em outras considerações feitas ao longo do questionário, como críticas à infraestrutura do *campus*, ao suporte pedagógico, à política de capacitação e às ações de ensino, pesquisa e extensão.

Tais fatores demonstram a uma inadequação das condições de trabalho, que, segundo o conceito de Curado-Silva é “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.” (CURADO-SILVA, 2008, p. 174).

Mesmo tecendo críticas a diversos aspectos que compõem suas condições de trabalho, quanto à remuneração e ao plano de carreira, 15 (quinze) docentes os consideram como fatores positivos, em contraponto a apenas 1(um) participante, que considera o aspecto salarial e o plano de carreira como desvantajoso.

A questão remuneratória é essencial para o desenvolvimento profissional, mas para Imbernón (2009), tal fator não deve ser considerado isoladamente, já que é preciso rever o conjunto de elementos que compõe a profissão. Para o autor, analisar o trabalho docente não considerando suas condições materiais de trabalho “parece mais uma tentativa de fingir adequar-se a certas modas reformistas do que a atender à realidade de uma mudança da educação e do professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 24).

Num total de 18(dezoito) incidências, parte considerável dos participantes considera o desgaste físico e emocional sofrido como desvantagem, em contraposição a 05(cinco) docentes, que assinalaram a qualidade de vida no trabalho como vantajoso à carreira. O fato de a maior parcela assinalar o desgaste físico e emocional como fator negativo parecer dar indícios de que esse fator está atrelado às condições de trabalho, que não é apta a dar o suporte necessário às atividades docentes.

A gama cada vez mais complexa de atribuições ao trabalho docente, atrelada à precariedade das condições de trabalho levam à intensificação, o que para Dal Rosso (2008) afeta a qualidade de vida do professor, o que resulta em “umdesgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nosp Campos fisiológico, mental, emocional e relacional”. (DAL ROSSO, 2008, p. 23)

O fato da carreira docente da EBTT trazer atribuições para atuação em diferentes níveis de ensino, mais a obrigação de desenvolver pesquisa e extensão foi considerado vantajoso para a maior parcela dos pesquisados. 13 (treze) participantes afirmam que lecionar no ensino médio é uma vantagem à carreira, contra 6 (seis) que consideram lecionar nesse nível de ensino como uma desvantagem. Quanto ao nível superior a incidência foi em maior número, pois 14(quatorze) docentes consideram que atuar no nível superior é uma vantagem, em contraponto a apenas 02 (dois) participantes que veem como desvantagem a atuação neste nível de ensino.

Mesmo a maior parcela dos participantes ter considerado, ao responderem a questão número 19, que o *campus* não oferece de maneira satisfatória suporte adequado para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão, 14 (quatorze) docentes assinalaram que desenvolver pesquisa e extensão são fatores vantajosos à carreira, em contraponto a 4 (quatro), que consideraram tal fato como uma desvantagem.

Mesmo tecendo críticas a respeito de diversos fatores ligados a suas condições de trabalho, 66,7% dos participantes consideram-se satisfeitos em fazer parte da carreira da



EBTT, 4,2% afirma estar totalmente satisfeito, enquanto 29,2% estão parcialmente satisfeitos com o trabalho, conforme figura 20 abaixo:

Figura 20: Grau de satisfação (Elaboração própria, 2018)

Mesmo considerando-se satisfeito em trabalhar na instituição, o participante P18 considera que uma política institucional baseada no diálogo entre os diversos atores envolvidos seria um indicativo de melhoria para a instituição:

P 18 - Satisfeito, contudo ainda há muito o que melhorar. Contudo, acredito que vários problemas possam ser resolvidos caso a instituição favorecesse uma cultura de mais diálogo entre servidores, alunos e comunidade.

Ao serem solicitados no fim do questionário que tecessem algum comentário opcional, o participante P4, ao considerar que o problema estaria na estrutura em que se balizam os Institutos Federais, e não necessariamente em um grau de satisfação, acrescenta:

P4 - Na questão 22, a questão não se afere em termos de satisfação ou insatisfação, mas em termos do que é certo, justo e ético. A EBTT segregou e após cingiu a materialidade da vida intelectual e acadêmica do ensino profissional e superior no país. Ouço amigos da universidade me incentivando a fazer concursos para sair da EBTT, não quero sair da EBTT. Quero que a EBTT se transforme; não quero rota de fuga; mas é preciso reconhecer suas imensas falhas, pois não se modifica aquilo que não se reconhece como problema, e o nosso é epistemológico.

Já o participante P18 tece considerações acerca da valorização da carreira, que seria considerada inferior a da docência nas Universidades. Tal subcategorização é histórica, segundo Floro (2016, p. 73) que acabam sendo considerados como de menos prestígio em comparação aos docentes das universidades federais:

P18 - Os professores não tem autonomia e não são valorizados como ocorre nas universidades

O participante P21 considera que ações de formação continuada deveriam ser ofertadas pelo *campus*:

P21 - A instituição deveria ofertar anualmente cursos de capacitação.

As considerações relacionadas ao longo dos questionários evidenciam que um volume de críticas mais direcionadas às condições de trabalho oferecidas e menos à gama de atribuições que lhe são imputadas pela verticalização do ensino. Seja a atuação no ensino médio, seja no nível superior ou ainda, desenvolver pesquisa e extensão não foram considerados como desvantagens pela maior parte dos participantes, ao contrário de fatores que evidenciam fatores de intensificação e precarização do trabalho como a carga horária excessiva, falhas no suporte pedagógico e na infraestrutura disponível no *campus*.

Otranto (2010) alerta para a reflexão sobre a otimização de custos na implantação dos Institutos Federais, pois, ao serem criados, subordinaram-se a uma lógica de capital para a criação de sistemas de universidades de baixo custo, obedecendo a orientações do Banco Mundial:

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994 , veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. (...) O documento do Banco Mundial de 1999, por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos (OTRANTO, 2010, p. 14)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sempre foi palco de diferentes disputas nos campos ideológico e político. No tocante à educação profissional, buscou-se ao longo das últimas décadas a formação de mão de obra qualificada para incrementar a força de trabalho do país no cenário global. O modelo atual em que se estruturam os Institutos Federais é fruto de reformas que tomam por base a expansão na oferta de vagas na rede federal de ensino para oportunizar oportunidades de inserção no mercado de trabalho nas mais diferentes áreas.

Passando por retrocessos oriundos das concepções neoliberais vigentes na década de 90, que implantou uma visão fragmentária e dual entre formação geral e técnica, chegou-se a um modelo conciliatório de oferta de educação profissional, que tem por base oferecer percursos formativos em diferentes níveis de ensino que atendam às demandas dos arranjos produtivos locais.

Os Institutos Federais tem por fundamento a verticalização do ensino, de forma a oferecer dentro da mesma instituição, oportunidades de formação dentro do mesmo eixo tecnológico em diferentes níveis, desde a educação básica até pós-graduação *stricto sensu*.

Os docentes são os principais atores na consecução das políticas de expansão da educação profissional e a eles foi imputada uma complexa gama de atribuições para dar concretude a esse novo modelo de educação. A ele é exigido um perfil polivalente, pois o mesmo profissional deve estar preparado para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, além de desenvolver pesquisa e extensão.

A pesquisa buscou investigar os reflexos do processo de verticalização do ensino no trabalho dos docentes, tomando por lócus de pesquisa o IFCE Campus Crato e, assim verificar a percepção dos docentes inseridos nesse contexto.

O levantamento de dados revelou que os docentes apontam potencialidades acerca da verticalização do ensino e consideram como um aspecto vantajoso a incumbência de terem que desenvolver ensino, pesquisa e extensão. Embora revelem satisfação em trabalhar na EBTT, fazem ressalvas no sentido de não se sentirem preparados para lidar com atribuições envolvendo públicos tão distintos, nem receberem formação continuada ou mesmo suporte pedagógico adequado para tanto.

Ao mesmo tempo em que são atribuídas novas funções e responsabilidades oriundas da criação dos Institutos Federais, verificou-se que há precarização do trabalho docente, pois é exercido no *campus* sem as condições de trabalho adequadas. Além descreverem dificuldades para lecionar em diferentes níveis, os docentes expuseram uma série de lacunas referentes a falhas no suporte institucional às ações de ensino, pesquisa e extensão. Críticas ligadas à escassez de recursos financeiros e infraestrutura, a exemplo da falta de laboratórios e insumos, demonstram que a otimização de recursos físicos prevista na Lei 11.892/2008 não alcança sua real concretude.

Os atos normativos e documentos institucionais requerem dos docentes da EBTT um perfil multifuncional e polivalente, porém o que ocorre na prática é a intensificação do trabalho, identificada ao longo dos relatos com as críticas ligadas ao acúmulo de tarefas, desgaste físico e mental e excesso de carga horária.

Mesmo em um cenário histórico que revela incertezas sobre o futuro das políticas educacionais no país, as críticas às condições de trabalho dos docentes aqui exposta trazem à tona a necessidade de se discutir e repensar sobre a acelerada política de expansão da educação profissional e tecnológica dos últimos anos e ir além do plano teórico para concretizar um modelo de educação pautado na formação emancipadora e democrática.

8REFERÊNCIAS

ALVES, G. Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, W.F. Trabalho, formação docente e noção de competências: um diálogo com a sociologia do trabalho. In: ROVAI, E. (org.), **Competência e competências: Contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2010

ANTUNES, R. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: ANTUNES, R.; BRAGA (Org.) **Infoproletários: Degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a formação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARANHA, A.V.S.; CUNHA, D.M.; MILITÃO, M.N.S.A. O ensino profissional em foco. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 8-12, jan.-abr. 1997

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. MEC/SETEC, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 Jun. 2017

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Emenda constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em 28 jun. 2018

_____. **Decreto nº 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.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 27 Jun. 2017

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a**. 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: 27 Jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 Jun 2017.

_____. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 27 Jun 2017.

_____. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008b.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 27 Jun 2017.

_____. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012b.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4o da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm> Acesso em: 28 jun. 2018

_____. Ministério da Educação, **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012a.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em 27 Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação, **Resolução nº 1, de 05 de dezembro de 2014.** Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação, **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em 27 Jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010a.** Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos

para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6850-rces003-10&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2018

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: Concepção e diretrizes.** Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 27 Jun 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013.** Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/comites-e-comissoes-permanentes/comissao-permanente-de-pessoal-docente/legislacao/portaria-do-mec-554-de-20-de-junho-de-2013.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018

BOSI, A.P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981
CAIRES, V. G. ; OLIVEIRA, M. A. M. . **Educação Profissional Brasileira: Da Colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

CALDAS, A. R.; KUENZER, A. Z. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M.A.M; FIDALGO, N.L.R (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade,** Campinas: Papirus, 2009.

CAMPELLO, A. M. “Cefetização” das escolas técnicas federais: projetos em disputa, anos 70 e anos 1990. **Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 26-35, jan.-abr. 2007

CARDOSO, F.H. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>>. Acesso em: 27 Jun 2017.

CARVALHO, O. F; SOUZA, F, H, M. **Formação do docente da educação profissional no Brasil:** Um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. In: **Educação e Sociedade.** v. 35, n. 138, p. 629-996, jul.-set. 2014

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** ed. 2. São Paulo: Cortez, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2007, Brasília. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília. SETEC, 2007. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf. Acesso em: 27 Jun 2017.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação strico sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** Tese de Doutorado. Goiânia, UFG – PPGE, 2008.

DAL ROSSO, S. Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo :Boitempo, 2008.

FEITOSA, T. S.; OTRANTO, C. R. Reformas curriculares e a perspectiva de integração da educação profissional ao ensino médio: O ideal, o real e o possível. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, n. 5, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=921&path%5B%5D=896>>. Acesso em: 27 Jun 2017.

FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. Do olhar supervvisorio ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2013. p.81-102.

FERNANDES. M. R. S. 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. Dissertação (Mestrado em Ciências). Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf> Acesso em: 28 jun. 2018.

FLORO, E. F. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia do Ceará.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia E Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola: crise e mudança no final do século.** São Paulo: Scritta, 1994

FREITAS, H.C.L. A pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (org.) **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2002

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005

_____, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista, **Interface**, Botucatu, v. 21, n.62, p. 509-519, mai. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160967.pdf>. Acesso em 28 jun. 2018.

_____. G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf>. Acesso em 28 jun. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

GARCIA, M.M.A; ANADON, S.B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n.106, p.63-85, jan.-abr.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2018

GOMES, D. C., SILVA, L. B., SÓRIA, S. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 20, n. 42, p. 167-181, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v20n42/12.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de desenvolvimento institucional 2014a-2018**. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/camocim/eventos/arquivos/pdi-instituto-federal-do-ceara.pdf/view>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 31, de 30 de setembro de 2014b**. Dispõe sobre a regulamentação da avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2014/031-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-avaliacao-e-fluxo-de-procedimentos-para-a-concessao-do-reconhecimento-de-saberes-e-competencias-aos-docentes-pertencentes-ao-plano-de-carreira-de-magisterio-do-ensino-basico-tecnico-e-tecnologico-do-ifce-pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 39, de 22 de agosto de 2016**. Aprova a Regulamentação das Atividades Docentes (RAD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proext/arquivos/resolucao-no-39-de-22-de-agosto-de-2016.pdf/view>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 22, de 27 de março de 2017**. Aprovar o Relatório de Gestão do Exercício 2016. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2017/022-17-aprova-o-relatorio-de-gestao.pdf/view>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

KUENZER, A.Z. (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007

_____. Kuenzer, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho educação e saúde**, v.5, n.3, nov. 2007, p.491-508. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2018

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul.-dez. 2001. Disponível em: <<http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

LEHER, R.; LOPES, A. B. P. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: Deise Mancebo; João dos Reis Silva Jr.; João Ferreira de Oliveira. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, v., p. 73-96.

LIMA, N.V; CUNHA, D.M. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional no Brasil. **Educação em revista**. v 1. n. 34, <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177334.pdf>> . >. Acesso em: 26 set.. 2018.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005

NORONHA, O. M. Globalização, mundialização e educação. In: LUCENA, C. (Org.). **Capitalismo, Estado, educação**. Campinas: Alínea, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, B.C. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 21 de jan. 2018.

OLIVEIRA, M.A.M. Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFET's. Campinas: Papyrus, 2003

OTRANTO, C. R. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista Retta. UFRRJ/PPGEA, Vol. I, nº 01, jan./jun. 2010. Seropédica: EDUR, p. 89-108.

_____. C.R. **A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior.** Revistas Temas em Educação, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17782/10147>>. Acesso em 24 set. 2018

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/lic_ept.pdf Acesso em 24 set. 2018

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter K. (orgs). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Tradução de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011

RAMOS, M.N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005

_____, M.N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2011

SABBI, Volmir. A Influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da Educação Profissionalizante Brasileira da década de 1990. In: IX ANPED

Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. *Anais IX ANPED Sul.*

Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Rio Grande do Sul: UCS, 2012, p. 2-16. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635>>. Acesso em: 27 Jun. 2017.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2000

_____, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores associados, 2008

SILVA, M.R. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008

SOUZA, J. S. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política da educação profissional, In:_____. **Trabalho, qualificação e políticas públicas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel. **Direito constitucional: teoria, história e métodos de trabalho.** Belo Horizonte: Fórum, 2012

TÁVORA, Luciana; DIAS, Adriano; MELO, Lúcia; KELNER, Sérgio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o apoio à inovação tecnológica: análise e recomendações.** In: XVI Congresso Latino-Iberoamericano de Gestão da Tecnologia – ALTEC, 2015.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 28 jun. 2018

VIDOR, Alexandre; REZENDE Caetana; PACHECO Eliezer; CALDAS Luiz. Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo, SP: FTD. 1994.

9ANEXOS

Anexo A - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato Amanda de Aquino Tavares

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Como instituição criada há menos de uma década e com características singulares, os Institutos Federais são ambiente profícuo para pesquisas sobre suas práticas.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** verificar como a verticalização do ensino trazida com a criação dos Institutos Federais reflete no trabalho dos docentes do IFCE - campus de Crato.

Os **objetivos específicos** são: Analisar o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, suas normativas e princípios norteadores; Investigar o trabalho do docente da educação básica técnica e tecnológica (EBTT), como se estrutura sua carreira e os saberes necessários à sua prática e; Identificar a percepção dos docentes do campus de Crato diante de sua atuação dentro do processo de verticalização do ensino dos Institutos Federais.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: preencher um questionário, composto por 22 (vinte e duas) perguntas elaboradas pela pesquisadora a ser distribuído entre os docente do IFCE - Campus Crato com estimativa de recebimento das respostas em 30 dias.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se caso sinta-se desconfortável ao expor suas respostas a quaisquer perguntas do questionário.

Conforme item V da Resolução CNS 196/96, toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, mesmo que de **grau mínimo**, no que se classifica esta pesquisa. Os eventuais danos advindos da pesquisa podem refletir nas dimensões moral ou social dos participantes ao responderem o questionário que será aplicado. Como minimização dos riscos, qualquer possível ofensa, mesmo que

de grau mínimo, advinda de alguma pergunta do questionário será retirada e o questionário reformulado.

Benefícios:

Os dados coletados junto aos docentes poderão servir de subsídio para que os gestores do Instituto Federal do Ceará possam adequar ações às demandas relatadas no questionário.

Acompanhamento e assistência:

Durante e após a pesquisa você terá acompanhamento e assistência nas necessidades que envolvam as atividades. Caso necessite você terá apoio ao que concerne intervenção médica, pedagógica, nutricional, psicológica, fisioterápica, fonoaudiológica ou outra especialidade.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, **seu nome não será citado.**

Ressarcimento e indenização:

Aos participantes serão garantidos o ressarcimento e direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora **Amanda de Aquino Tavares**, endereço profissional: IFCE Crato - Coordenadoria de Biblioteca, Rodovia CE 292, km 15, Bairro Gisélia Pinheiro, Crato-CE. Contatos: email: euporexemplo@gmail.com; telefone: 88-3586-8160. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato

telefônico(opcional):

e-mail

(opcional):

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)

Data: ____/____/_____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome

do(a)

pesquisador(a):

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/_____.

Anexo B - Questionário para pesquisa com os docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ -
CAMPUS CRATO

Este é um instrumento para coleta de dados da pesquisa desenvolvida pela mestranda Amanda de Aquino Tavares do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulado “**A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do IFCE - Campus Crato**”. Pedimos a sua colaboração respondendo a este questionário, cujo propósito é obter informações sobre a percepção dos docentes do *campus* de Crato diante de sua atuação dentro do processo de verticalização do ensino.

QUESTIONÁRIO

01. Faixa etária:

- de 18 a 29 anos
- de 30 a 39 anos
- de 40 a 49 anos
- de 50 a 59 anos
- mais de 59 anos

02. Sexo:

- masculino Feminino

03.. Formação Acadêmica:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

04. Concluiu sua última formação acadêmica antes ou depois de ingressar como professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT)?

ANTES DEPOIS

05. Há quanto tempo trabalha como professor da EBTT?

- 01 a 03 anos
- 04 a 06 anos
- 06 a 08 anos
- 08 a 10 anos
- mais de 10 anos

06 . Já atuou como docente antes de ingressar como professor da EBTT?

SIM NÃO

07. Se sim, qual tempo dessa experiência anterior?

- 01 a 03 anos
- 04 a 06 anos
- 06 a 08 anos
- 08 a 10 anos
- mais de 10 anos

08. Quantas disciplinas leciona atualmente:

- 01 a 03 aulas
- 04 a 06 aulas
- 07 a 09 aulas
- 10 a 12 aulas
- Mais de 13 aulas

09. Em quais atividades atua?

ENSINO PESQUISA EXTENSÃO GESTÃO

10. Como você avalia a determinação legal de implantação da verticalização do ensino nos Institutos Federais?

- _____
- _____
- _____

11. Quais as vantagens e desvantagens em atuar em diferentes níveis de ensino (médio integrado/subsequente, superior, especialização...), além da incumbência de desenvolver pesquisa e extensão?

- _____
- _____
- _____
- _____

12. Você sente dificuldade para atuar em níveis diferentes de ensino concomitantemente? Justifique

SIM NÃO

13. Cite os desafios/dificuldades iniciais que enfrentou ao ingressar como professor da EBTT:

14. Você possui autonomia para decidir a forma como vai atuar em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão? Justifique

SIM PARCIALMENTE NÃO

15. A distribuição da sua carga horária é suficiente para que você desenvolva bem todas as suas atividades (aulas, orientação, pesquisa, extensão, planejamento, estudo, coordenação)? Justifique

SIM NÃO

16. O campus oferece suporte para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão? Justifique

SIM PARCIALMENTE NÃO

17. O campus oferece suporte pedagógico que o auxilia no desempenho de suas atividades? Justifique

SIM PARCIALMENTE NÃO

18. O campus oferece incentivo à capacitação para os docentes? Justifique

SIM NÃO PARCIALMENTE

19. O campus oferece infraestrutura física adequada para desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão? Justifique

SIM PARCIALMENTE NÃO

20. Cite as principais vantagens de ser um professor da EBTT (Marque mais de uma opção, se necessário):

Autonomia
Lecionar no ensino médio
Lecionar no nível superior
Desenvolver pesquisa/extensão
Plano de carreira/salário
Apoio institucional
Qualidade de vida no trabalho
Outro? _____ _____

21. Cite as principais desvantagens de ser um professor da EBTT (Marque mais de uma opção, se necessário):

Falta de Autonomia
Lecionar no ensino médio
Lecionar no nível superior
Desenvolver

pesquisa/extensão
Plano de carreira/salário
Falta de apoio institucional
Desgaste físico/emocional
Outro? _____

22. Qual o seu grau de satisfação em trabalhar como professor da EBTT?

- Muito satisfeito
 Satisfeito
 Insatisfeito
 Muito insatisfeito

Acrescente algum comentário, se necessário

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO!