

BLENDA CAVALCANTE
DE OLIVEIRA

VERTICALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Campos dos Goytacazes



2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

048v Oliveira, Blenda Cavalcante de.
Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais [recurso eletrônico]
/ Blenda Cavalcante de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021.

Livro eletrônico (129 p.)
Modo de acesso: World Wide Web: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/issue/view/265>>
ISBN 978-65-87500-07-2 (e-book)

1. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia – Brasil. 2. Prática de ensino – Brasil. 3. Ensino Profissional – Brasil. 4. Ensino técnico - Brasil I. Título.

CDD 371.100981 23.ed.

Essentia Editora

Rua Coronel Walter Kramer, 357
Pq. Santo Antônio - Campos dos Goytacazes/RJ
CEP: 28080-565 | Tel: (22) 2737-5648
www.essentiaeditora.iff.edu.br | essentia@iff.edu.br

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Reitor Jefferson Manhães de Azevedo
Pró-Reitor de Administração Guilherme Batista Gomes
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas Aline Naked Chalita Falquer
Pró-Reitor de Ensino Carlos Artur Carvalho Arêas
Pró-Reitora de Extensão, Cultura, Esporte e Diversidade Catia Cristina Brito Viana
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação José Augusto Ferreira da Silva
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação Pedro de Azevedo Castelo Branco

Conselho Editorial 2018-2020

Conselho Editorial 2020-2022

Claudia Marcia Alves Ferreira	Afonso Rangel Garcez de Azevedo (IFF)
Danielly Cozer Aliprandi	Anders Teixeira Gomes (IFF)
Denise Rena Haddad	Claudia Marcia Alves Ferreira (IFF)
Edson Carlos Nascimento	Danielly Cozer Aliprandi (IFF)
Ferdinanda Fernandes Maia	Denise Rena Haddad (IFF)
Inez Barcellos de Andrade	Eldo Campos (UFRJ)
José Augusto Ferreira da Silva	Erica Nascimento da Silva (IFF)
Kíssila da Conceição Ribeiro	Gunnar Glauco de Cunto Carelli Taets (UFRJ)
Luciano Rezende Moreira	Inez Barcellos de Andrade (IFF)
Marco Antônio Cruz Moreira	José Augusto Ferreira da Silva (IFF)
Maria Ines Paes Ferreira	Kíssila da Conceição Ribeiro (IFF)
Paula Aparecida Martins Borges Bastos	Michele Siqueira Pessanha de Faria (IFF)
Pedro de Azevedo Castelo Branco	Natalia Deus de Oliveira Crespo (IFF)
Raimundo Helio Lopes	Paula Aparecida Martins Borges Bastos (IFF)
Raquel Collegario Zacchi	Pedro de Azevedo Castelo Branco (IFF)
Renato Barreto de Souza	Raimundo Helio Lopes (IFF)
Vicente de Paulo Santos Oliveira	Renato Barreto de Souza (IFF)
	Vicente de Paulo Santos Oliveira (IFF)
	Wagner da Silva Terra (IFF)

Equipe Editorial

Editor Executivo

Claudia Marcia Alves Ferreira

Comissão de Editores Científicos

Aline dos Santos Portilho

Anders Teixeira Gomes

Paula Aparecida Martins Borges Bastos

Catalogação

Henrique Barreiros Alves

Revisão de língua portuguesa

Denise Rena Haddad

Revisão técnica

Inez Barcellos de Andrade

Capa e Projeto Gráfico

Camila Pavoni Monteiro

Claudia Marcia Alves Ferreira

Diagramação

Camila Pavoni Monteiro

SUMÁRIO

Lista de Quadros	5
Lista de Siglas e Abreviaturas	7
Apresentação	9
O caso do Instituto Federal de Brasília	13
Conhecendo os professores e as instituições	17
1. O que dizem as pesquisas: Produção acumulada sobre o trabalho docente na verticalização	19
2. Princípio da verticalização nas políticas públicas de educação profissional e tecnológica: Aspectos históricos e legais	25
2.1 Do escravismo à industrialização tardia	26

2.2 Neoliberalismo e reformas educacionais	28
2.3 Criação dos Institutos Federais	34
3. Institutos Federais: Trabalho docente na verticalização	41
3.1 O trabalho docente na verticalização e integração educacional	42
3.2 A categoria trabalho	51
3.3 Trabalho docente	53
3.4 O trabalho docente no Instituto Federal de Brasília	57
4. Trabalho docente na verticalização: As concepções dos professores	65
4.1.2 Entrevista	67
4.2 O que dizem os professores a partir dos questionários e entrevistas ..	68
4.2.1 Caracterização e perfil dos professores	69
4.2.2 Política de verticalização e integração da educação básica à superior	73
4.2.3 Elementos do trabalho docente na verticalização	77
4.2.4 Estruturantes do trabalho docente na verticalização	90
Considerações Finais	109
Referências	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de questionários respondidos em cada *campus*.

Quadro 2: Professores selecionados para a aplicação das entrevistas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET	Conselho de dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal

EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDF	Governo do Distrito Federal
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENEPT	Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCU	Tribunal de Contas da União
UnB	Universidade de Brasília

APRESENTAÇÃO

Este livro teve início a partir da inquietação da autora quando iniciou seu trabalho como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no ano de 2013, no Instituto Federal de Brasília (IFB), e pôde, então, conhecer e vivenciar o trabalho em uma instituição recém-criada e com uma característica institucional bastante específica: a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior. Dessa maneira, propomos aqui uma discussão acerca do trabalho docente na verticalização da educação profissional, técnica e tecnológica nos Institutos Federais, tendo como pano de fundo o caso do Instituto Federal de Brasília.

A partir do ano de 2008, observa-se uma alteração/expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todo o país apoiada na transformação das antigas Escolas Técnicas Federais. Essas escolas, a exemplo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), das escolas agrotécnicas e escolas vinculadas

a universidades, em sua maioria, deixaram de existir para se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também conhecidos como Institutos Federais (IFs), somente. Essa mudança significou a expansão¹ da educação profissional, uma vez que as escolas técnicas federais, muitas delas centenárias, tiveram a sua estrutura administrativa reorganizada, transformadas em IFs, e que novas unidades descentralizadas, chamadas de *campus*, foram criadas em todos os estados brasileiros, contemplando regiões onde antes não havia educação básica profissional e de nível superior, pública, gratuita e federal.

Todas essas mudanças foram resultado de processos políticos, econômicos, históricos e sociais, culminados na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), conhecida como Rede Federal, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais – autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar – são instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior, configurando, assim, estabelecimentos de ensino que oferecem dois níveis distintos da educação escolar: educação superior e a terceira e última etapa da educação básica, o ensino médio. Há ainda que se considerar que os Institutos Federais atuam nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional, Educação Especial Inclusiva e Educação a Distância (EaD), tornando, dessa forma, os IFs instituições educacionais pluricurriculares.

Na referida lei de criação dos IFs, Seção II, Artigo 6º, que trata das suas finalidades e características, destacamos o inciso III:

promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008).

A verticalização é, assim, a característica dos IFs que possibilitaria a integração educacional pela via da otimização dos seus recursos, inclusive humanos.

O conceito de otimização, cujo significado é “tornar ótimo”, pode ser encontrado no dicionário² da língua portuguesa. “Ótimo” é o adjetivo superlativo absoluto sintético de “bom”, ou seja, o melhor possível. No campo da biologia, significa o ponto onde se obtém melhor resposta a um estímulo, ou conjunto de condições mais favoráveis à realização de diversas funções, isto é, à obtenção do melhor desempenho possível de

¹ No período de 1909 a 2002 havia 140 escolas técnicas federais no Brasil. Entre 2003 e 2014 foram adicionadas 214 escolas a esse número, além de outras escolas que foram federalizadas. Atualmente há 644 unidades em atividade no país formando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Rede Federal conta, além dos 38 Institutos Federais, com outras escolas que não aderiram ao modelo de IF, tais como dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

² <http://michaelis.uol.com.br/>

um sistema, segundo critérios de funcionamento previamente definidos. No caso dos IFs, em conformidade com a sua lei de criação, o conceito de otimização, no qual os critérios de desempenho são a realização dos seus múltiplos objetivos, finalidades e características, foi aplicado à educação.

A concepção de integração e verticalização pensada por aqueles que propuseram a criação dos IFs se insere na sua proposta curricular

que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (PACHECO, 2011, p. 26).

Sendo assim, além da atuação docente em diferentes níveis de ensino, os discentes também compartilhariam de “espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (PACHECO, 2011, p. 14) constituindo um itinerário formativo. De acordo com Silva,

a denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos Institutos Federais uma natureza singular, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. (SILVA, 2009, p. 22).

Por essa característica de verticalização, os professores dos Institutos Federais defrontam-se em seu trabalho com as distintas especificidades que envolvem a integração de níveis e modalidades que perpassam o ensino, a pesquisa e a extensão na educação básica, na educação superior e tecnológica. A exigência da tríade ensino-pesquisa-extensão vem pela equiparação dos Institutos Federais às Universidades Federais no que diz respeito aos efeitos da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, conforme o Art. 2º da sua lei de criação.

Isso significa que uma mesma instituição abrigará mais de um nível e modalidade de ensino não apenas concomitantemente, mas também de maneira integrada, ou seja, firmado em um currículo que organize cada *campus* em torno de um eixo tecnológico. A organização em eixos tecnológicos³ da oferta da educação

³ Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais.

profissional substitui o antigo modelo das áreas profissionais. Esses eixos são transversais (BRASIL, 2008b) e estruturam o currículo que compatibiliza os cursos oferecidos, conferindo uma diretriz para os respectivos projetos pedagógicos.

A mesma legislação que criou os Institutos Federais informa ainda que essas instituições irão ministrar cursos de formação inicial e continuada (FIC), realizar pesquisa aplicada, ministrar em nível de educação superior cursos de licenciatura⁴, cursos superiores de tecnologia, programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu*, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, entre outros. Sendo assim, os Institutos Federais não podem ser definidos como escolas técnicas, tampouco como universidades. Os IFs “representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil” (ORTIGARA, 2013, p. 2). Tal institucionalidade é diferenciada e dedicada a promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, além de pesquisa e extensão, em um mesmo *campus*, com um mesmo corpo docente.

Essas são características da verticalização, a qual, por um lado, oferece aos estudantes dos IFs a possibilidade de traçar um itinerário formativo que vai da educação básica ao nível superior e, por outro, leva o corpo docente a realizar ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades, simultaneamente. Tais atributos dos IFs nos levam a entender que há implicações para o trabalho docente, que consiste, portanto, em objeto de nossa análise e discussão.

Se a natureza dos Institutos Federais é, desse modo, a da verticalização do ensino, os professores dessa instituição se veem diante da incumbência de verticalizar o seu trabalho, seus conhecimentos e a maneira como irão desenvolver sua atividade docente. Fica evidenciado um trabalho que está diante de uma nova institucionalidade, de uma nova forma de organização curricular e de um novo espaço educativo, com múltiplas possibilidades, e que se propõe a receber um público tão diverso quanto a sua oferta.

A educação profissional, técnica e tecnológica, como atual política efetivada nos Institutos Federais, tem nos professores aqueles que materializam o ensino, a pesquisa e a extensão por meio do seu trabalho. As condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho (BASSO, 1998) na verticalização, são resultados de uma nova institucionalidade e organização educacional que nos propomos a conhecer e a analisar criticamente.

Compreender o trabalho dos professores e professoras no contexto dessa nova instituição é apreender as totalidades que envolvem as características próprias do

⁴ No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender o nível médio e o mínimo de 20% de suas vagas para atender o nível de educação superior.

trabalho docente, a historicidade e a política de expansão da educação profissional que resultou na reorganização de antigas escolas federais, na criação dessas recentes instituições educacionais e nos encadeamentos resultantes da verticalização no trabalho dos docentes que atuam no ensino profissional e superior.

O trabalho docente nos Institutos Federais é permeado por mediações, mas não seria possível estudá-lo sem considerar as contradições entre a verticalização e o trabalho docente e as relações entre as totalidades que o constituem, os limites e as possibilidades da verticalização como política de otimização e integração educacional.

O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

O Instituto Federal de Brasília faz parte do conjunto de IFs criados a partir de Escolas Agrotécnicas, mais especificamente mediante a transformação da Escola Técnica Federal de Brasília. A origem desta escola é anterior inclusive à inauguração de Brasília, tendo sido criada pelo então presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1959. Na época, a escola, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, denominava-se Escola Agrotécnica de Brasília e se localizava em Planaltina/DF, tendo como objetivo ministrar os cursos regulares dos antigos Ginásio e Colégio Agrícola. Em 1967, por meio do Decreto nº 60.731, as Escolas Agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura passaram a ficar sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Cultura.

Na década de 1970, o Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal (GDF) por meio do Decreto nº 82.711/1978. A então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) – hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – passou a ser a responsável pelo colégio.

A partir da Portaria nº 129, de 18 de julho de 2000, o Colégio Agrícola de Brasília passou a se denominar Centro de Educação Profissional/Colégio Agrícola de Brasília (CEP/CAB), e seu funcionamento visava à qualificação e à requalificação profissional, objetivando a realização de Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio direcionados à demanda mercadológica, principalmente na sua área de abrangência. A transformação do CEP/CAB em Escola Técnica Federal de Brasília ocorreu em outubro de 2007 pela Lei nº 11.534.

Visando atender ao plano federal de educação técnica e tecnológica na implantação de um novo modelo de instituição de educação profissional, em 29 de dezembro de 2008, é criado, por intermédio da Lei nº 11.892, como entidade de natureza autárquica vinculada ao Ministério da Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, composto, neste momento, por dez *campi*.

Atualmente, o *campus* Planaltina integra juntamente com outros nove⁵ *campi* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, cidade na qual a educação profissional federal foi pouco expressiva, sendo a única representante do gênero no DF a Escola Agrotécnica de Brasília, que, ainda assim, ficou durante trinta anos sob a responsabilidade do GDF. Assim sendo, dos dez *campi* que atualmente compõem o IFB, nove são totalmente novos, sem histórico prévio de educação superior, profissional, técnica e tecnológica.

A educação profissional, técnica e tecnológica vem ganhando espaço e importância em todo o país em virtude de programas como o Proeja e o Pronatec⁶ e a criação dos Institutos Federais. Diante desse cenário, colocamo-nos diante da questão: quais os elementos constituidores do trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília?

A partir da criação dos Institutos Federais, que trazem uma nova institucionalidade, mediante uma política pública que acaba de completar dez anos de existência, o tema da verticalização vem sendo estudado com mais interesse por pesquisadores em todo o país. Os diversos estudos acerca da temática, os quais contribuíram para a construção desta investigação, vêm resultando em teses, dissertações, artigos e trabalhos científicos que tratam da verticalização, do trabalho docente e da política que criou os IFs sob diversos pontos de vista e abordagens teóricas.

A compreensão dessa realidade é entendida como contraditória e em permanente transformação (FRIGOTTO, 1999) e, por isso, propõe-se a concebê-la como processo histórico concreto. A historicidade do trabalho docente no âmbito da verticalização dos IFs deve-se ao fato de que todo fenômeno da educação se torna também histórico e, por abordar um fenômeno histórico e social, não pode prescindir da existência do real: tempo, espaço, movimento (GAMBOA, 1998). Por isso, busca-se a compreensão do trabalho docente imerso na verticalização dos Institutos Federais como parte integrante de uma política pública educacional mais ampla de expansão da educação profissional e superior.

A apreensão desse processo histórico afilia-se à perspectiva materialista histórica dialética como opção epistemológica, teórica, metodológica e política, pois, ao contrário das aparências, a educação profissional “nunca esteve tanto na ordem do dia [...] exatamente porque nossa sociedade continua sendo regida pelos ditames do capital” (ANTONIAZZI, 2012, p. 128). Faz-se necessário, portanto, assumir o compromisso da não neutralidade da produção da pesquisa científica, especialmente

⁵ *Campus* Brasília (inaugurado em 2009), *Campus* Taguatinga (inaugurado em 2009), *Campus* Samambaia (inaugurado em 2010), *Campus* Gama (inaugurado em 2010), *Campus* São Sebastião (inaugurado em 2011), *Campus* Riacho Fundo (inaugurado em 2011), *Campus* Estrutural (inaugurado em 2012), *Campus* Taguatinga Centro (inaugurado em 2012), *Campus* Ceilândia (inaugurado em 2013).

⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

no campo da Educação. Consequentemente, não é possível falar em neutralidade, mas sim em “objetividade do conhecimento teórico” (NETTO, 2011, p. 23).

A finalidade a que nos propomos é realizar uma análise concreta do trabalho docente na verticalização promovida pelos IFs, especificamente no Instituto Federal de Brasília. A visão crítica sobre o trabalho docente na verticalização não tem como objetivo afirmá-la como “boa” ou “má”, mas sim, como propõe Netto,

em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p. 18).

Dessa maneira, colocamos o trabalho docente na EPT e a verticalização numa perspectiva histórica na construção de uma política pública educacional de educação profissional no Brasil, que culminou na criação dos IFs e que vem se constituindo na última década aparentemente como uma inovação no campo educacional.

A análise de uma política educacional compreende as formas jurídicas que as legitimam, tais como leis e decretos, assim como as múltiplas mediações geradas a partir da “sua relação com um projeto sociopolítico, no contexto de um Estado representado por um projeto de governo” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 195). Assim, buscamos analisar alguns aspectos que constituem tal política, aqui especificamente sob o olhar do trabalhador docente, aquele que vive e objetiva o processo educativo.

Sendo assim, a compreensão do trabalho docente no contexto da verticalização dos Institutos Federais nas suas várias dimensões deve considerar sua historicidade, desvelando as contradições e as mediações no contexto da totalidade na qual ele se manifesta.

O trabalho docente deve ser analisado na totalidade da categoria trabalho e em sua especificidade, pois tem aspectos próprios, principalmente levando em consideração o contexto no qual ele acontece que é o da verticalização. A verticalização entra na pesquisa como uma característica dos Institutos Federais e, sendo proveniente de uma política pública educacional que busca promover a integração da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, propõe um modelo de instituição de gênero único no país.

As condições concretas de trabalho dos professores e professoras dos IFs são resultado dessa política de expansão acelerada pela qual a educação profissional passou nos últimos anos antes de ser bruscamente desacelerada⁷

⁷ Conforme noticiado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) em 3/5/2019, o MEC cortou 30% do orçamento de universidades e institutos federais.

e, junto com a política de expansão e a nova institucionalidade verticalizada dos Institutos Federais, compõem eixos de análise que buscam mediar as suas relações universais e concretas que indicam levar à intensificação do trabalho docente. A intensificação envolve as mudanças provenientes das recentes reformas educacionais que levam a “[...] demanda por aumento de produtividade, a invasão do espaço doméstico pelo trabalho, o maior controle externo de resultados, dentre outros” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 96).

As categorias são recortes particulares da investigação, e a relação que cada um deles mantém entre si busca entender quais são as mediações para compreender a totalidade do trabalho docente em uma conjuntura mais ampla. Como resultado, nos propomos a conhecer a lógica articuladora do todo para sobre este agir intencionalmente e coletivamente.

CONHECENDO OS PROFESSORES E AS INSTITUIÇÕES

*Instruí-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.
Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo.
Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.
(GRAMSCI, A., Ordine Nuovo, Einaudi, 1987)*

O trabalho de conhecer a Rede Federal e, por amostragem, parte de seus docentes teve um início de caráter exploratório com a finalidade de proporcionar mais familiaridade com o tema do trabalho docente na verticalização dos Institutos Federais, com vistas a torná-lo mais explícito, além de evidenciar as principais ideias já discutidas por outros autores que trataram do problema, levantando críticas e dúvidas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Essa etapa compreendeu o estado do conhecimento e a pesquisa bibliográfica.

Foi necessário nos debruçarmos sobre documentos diversos que envolviam a legislação educacional voltada para a EPT, bem como sobre documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pelo próprio IFB. Os documentos oficiais e a legislação são representantes do discurso oficial de sustentação do modelo de Instituto Federal. Compreendendo que esses textos fazem parte de uma política de educação e

partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Em um segundo momento, aplicamos questionários para professores dos nove *campi* que compõem o Instituto Federal de Brasília, contemplando questões a respeito do trabalho docente.

O questionário foi o instrumento utilizado para conhecer o perfil do professor do Instituto Federal de Brasília, sua formação acadêmica, sua forma de atuação profissional, os aspectos sociais e culturais, o perfil político, as condições materiais de trabalho, da sua relação com o sindicato, e também sobre o conhecimento docente para atuação na verticalização, formação continuada e organização do trabalho pedagógico. É importante salientar que esse questionário faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a profissionalidade docente, que é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo esse o motivo pelo qual o instrumento conta com questões que envolvem não somente o tema do trabalho docente na verticalização.

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores que atuam no Instituto Federal de Brasília, independente de sua relação de trabalho com o IFB, havendo participado da pesquisa não apenas professores efetivos como também substitutos ou temporários. Fundamentados nas respostas dos questionários, foi possível selecionar alguns professores com perfis variados para entrevistas com perguntas previamente estabelecidas a respeito do trabalho docente na verticalização do IFB. As respostas dos professores aos questionários e entrevistas subsidiaram a análise do objeto e a compreensão de suas muitas determinações.

1

O QUE DIZEM AS PESQUISAS PRODUÇÃO ACUMULADA SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA VERTICALIZAÇÃO

A produção acadêmica que trata do trabalho docente na verticalização da educação profissional nos Institutos Federais busca evidenciar e discutir o que está sendo pesquisado sobre esse tema na área da educação em geral e na educação profissional dos IFs, em específico. O tema é bastante recente, teve seu início formal no final do ano de 2008 com a lei de criação dos Institutos Federais, tratando-se, portanto, de um assunto que dispõe de poucos estudos a seu respeito ainda.

Por tratarem de uma política com pouco mais de uma década de existência, tais estudos têm outra característica em comum, além da parca quantidade: o fato de constituírem análises iniciais sobre o tema. Por si só, esse fato sugere a necessidade de aprofundamento. Ao mesmo tempo, os trabalhos indicam tendências no âmbito dos Institutos Federais na medida em que algumas categorias de análise se repetem.

Foi possível constatar que o tema da verticalização normalmente aparece atrelado ao trabalho docente como tópico subjacente que leva o trabalho dos

professores a uma condição inédita no cenário educacional brasileiro. A literatura não apontou, até o momento, que essa mesma condição de verticalização se repita em outros países. Assim, os docentes dos IFs têm de dar conta das múltiplas demandas trazidas por uma nova institucionalidade verticalizada, o que leva os professores a um trabalho flexível e polivalente, que tem de dar conta de todas as demandas da instituição, combinado com um trabalho docente fragmentado e intensificado, dificultando a realização da tríade ensino, pesquisa e extensão (ARRUDA; PAULA, 2012; FERNANDES, 2013).

A institucionalidade dos IFs foi um tema recorrente, pois agregou instituições antigas e criou outras totalmente recentes, resultando em um hibridismo, o que significa tratar-se, portanto, de uma institucionalidade multifuncional, não havendo uma identidade própria para a unidade educacional (MANCEBO; SILVA JUNIOR, 2015; ARAÚJO, 2014; RUFINO NETO, 2012). Como os professores se comportam frente a essa nova instituição que não tem uma identidade própria? Os sentidos que cada professor atribui e o modo como vai desenvolver sua prática pode se relacionar com sua formação e experiência profissional prévia. Depende de como se estrutura o IF ou *campus* em questão e de suas condições materiais de trabalho. Essa nova institucionalidade requer, portanto, uma nova identidade.

A partir dos diversos estudos analisados, fica clara a contradição dessa institucionalidade, pois, ao mesmo tempo em que os Institutos Federais representam a expansão e o acesso à educação profissional em nível médio e nível superior, especialmente nos locais mais distantes dos centros urbanos, também fica evidente que a expansão ocorre de maneira acelerada e que nem todos os *campi* contam com os profissionais docentes e técnicos administrativos de que necessitam, ou com condições materiais de infraestrutura suficientes para execução da tarefa a que se propõem (GONÇALVES, 2014; ARRUDA; PAULA, 2012; FERRETTI, 2011).

Os atores que compõem a nova instituição não sabem com clareza o que é um Instituto Federal e qual é o seu foco. Há uma demanda para que os IFs cumpram o papel das universidades e das escolas técnicas concomitantemente. Os professores recém-concursados precisam ter foco na pesquisa, semelhante ao que ocorre na universidade, ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico, o que pode levar à falta de condições de trabalho, sobrecarga e excesso de demandas e intensificação do trabalho docente nos IFs (GONÇALVES, 2014; ARAÚJO, 2014; MENEZES, 2015).

O tema da verticalização é tratado nos estudos mais recentes numa conjuntura mais ampla da expansão do ensino técnico e superior aliada ao alcance de metas quantitativas determinadas por agentes externos aos IFs, tais como órgãos de controle, a exemplo do TCU. O conceito de otimização já surge nesse contexto como diretriz do Banco Mundial para que as instituições de nível superior sejam diversificadas, possuam um sistema mais eficiente no qual os espaços físicos das instituições sejam

totalmente aproveitados, e haja um aumento numérico na relação aluno/professor, o que, como resultado, tem promovido a diminuição da autonomia das instituições (MANCEBO; SILVA JUNIOR, 2015; RAMOS, 2011).

O papel dos CEFETs teve destaque nesse processo de transição, servindo como modelo de verticalização e integração para a criação dos Institutos Federais (FERNANDES, 2013). Esse processo de construção a partir da realidade dos CEFETs não significou apenas a justaposição de diferentes níveis e modalidades, uma vez que existia um histórico de desenvolvimento da educação profissional e que, posteriormente, o mesmo quadro docente introduziu os cursos superiores nos eixos tecnológicos já existentes. Mas é possível que essa mesma transformação ocorrida nos CEFETs seja replicada para os novos IFs e seus diversos *campi*?

É importante destacar que foi assinalada a ideia do Governo Federal de barrar a criação de novas universidades tecnológicas, pois se acredita que o modelo de universidade tende a se afastar da pesquisa aplicada e do ensino técnico (GONÇALVES, 2014). O modelo de CEFET, aquele que já realizava a verticalização, a pesquisa aplicada e tinha proximidade com o mercado, seria o ideal a ser seguido para todo o Brasil, porém nos moldes de uma nova instituição denominada Instituto Federal (FERRETTI, 2011).

Contudo, a partir do momento em que se pretendeu repetir um modelo de escola construído ao longo de quase um século, a historicidade dos CEFETs foi negada. O modelo de educação atingido pelos CEFETs não se realizou espontaneamente. Surgiu por meio de circunstâncias políticas, econômicas e históricas determinadas. Tratou-se de um caminho percorrido de construção dessa realidade de escola pública federal de educação profissional e tecnológica com corpo docente qualificado e experiente. Grande parte dos novos IFs e seus diversos *campi* surgiram sem esse percurso histórico, ou a partir de uma escola agrotécnica, que não detém as características de verticalização e integração, corpo docente qualificado e infraestrutura consideradas ideais dos CEFETs, como é o caso do Instituto Federal de Brasília, nosso caso de estudo.

As tensões e os conflitos causados pela nova institucionalidade verticalizada no embate entre os antigos docentes das escolas técnicas federais e os novos docentes que acessaram os IFs após sua criação por meio dos vários concursos públicos realizados foram perceptíveis. Nos estudos apresentados, há relatos de professores que esperam lecionar somente no ensino superior, por não se sentirem preparados para o ensino técnico nem do ponto de vista da sua formação inicial, nem da experiência profissional na área. Aqueles professores que atuam prioritariamente no ensino médio nos IFs poderiam se sentir desprestigiados ou relegados a um nível educacional considerado “menor”, endossando a ideia de um corpo docente e uma carreira fragmentada internamente (FERRETTI, 2011).

Quanto à organização do trabalho pedagógico de maneira integrada e verticalizada, este envolve a necessidade do desenvolvimento de múltiplos currículos e a produção de sentidos dos docentes na reorganização da prática curricular. Foram destacadas as dificuldades dos professores em superar a dualidade entre o ensino técnico e o ensino propedêutico, o que afeta a proposta de integração curricular. Mesmo entre os professores do ensino técnico e do propedêutico há obstáculos para essa integração, além do excesso de carga horária, o que dificulta o planejamento coletivo, levando ao isolamento dos professores, que realizam o trabalho de maneira fragmentada, privados do espaço coletivo. (MENEZES, 2015; VERDUM, 2015; ARAÚJO, 2014; FERNANDES, 2013).

As questões da falta de formação para que o docente possa atuar na verticalização e integração dos diversos níveis e modalidades, principalmente, mas não exclusivamente, os bacharéis docentes⁸, também apareceram como um fator importante na efetivação do trabalho docente nos IFs. A formação continuada dos professores ou o estabelecimento de indicadores de qualidade (FERNANDES, 2013) surgiu como solução para essa questão da atuação na verticalização. A ênfase, porém, foi na formação ou nos parâmetros de qualidade como soluções para os problemas trazidos pela verticalização, não tendo sido levadas em conta as condições objetivas de trabalho dos docentes.

A criação dos Institutos Federais se caracterizou predominantemente pelo fato de ser uma política de abordagem de cima para baixo⁹. A percepção dos professores de que as políticas públicas para a educação são imposições gera conflitos, contradições e embates dentro dos IFs, sem diálogo entre aqueles que pensam e aqueles que executam as políticas educacionais (ARAÚJO, 2014; RUFINO NETO, 2012; FERRETTI, 2011). O que transparece é a maneira como os decretos e leis são editados, parecendo não ter havido a participação dos principais interessados e envolvidos – os professores –, que são aqueles que levam a cabo as políticas que se concretizam na instituição.

Podemos perceber a emergência de algumas categorias de análise, tais como o ineditismo da proposta educacional dos IFs e suas consequências para o trabalho docente, por exemplo, a política de expansão da EPT e a forma como ela aconteceu de maneira acelerada e não necessariamente contando com as condições de trabalho para a realização da integração e verticalização. Entendemos como condições de trabalho para os professores dos IFs

⁸ Bacharel docente é o professor que, embora esteja habilitado por concurso público como docente, tem a particularidade da formação em nível superior, mas não a formação em licenciatura ou complementação pedagógica para o exercício do magistério.

⁹ Abordagem top-down: perspectiva em que a decisão política é autoritária, em um nível central.

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. Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios. Entretanto se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido frequentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático. (CURADO-SILVA, 2008, p. 174).

No caso dos IFs, novas funções foram agregadas ao trabalho docente, como o fato de lidar com a verticalização, sem necessariamente o correspondente suporte prático que também envolve a infraestrutura e os serviços de apoio, principalmente de pessoal técnico. A percepção sobre a institucionalidade dos IFs pelos docentes foi uma categoria importante para compreensão de qual seja o foco dos Institutos Federais, a integração e a verticalização da educação básica à superior no desenvolvimento de múltiplos currículos, bem como a integração do próprio corpo docente em torno de um novo projeto educativo.

O que propomos aqui, em termos de avanços nesse debate, é a proposição da discussão do trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília, inserido em uma política de expansão educacional a partir de um referencial epistemológico crítico-dialético, buscando a análise dos estruturantes da verticalização no trabalho docente e na educação profissional, técnica e tecnológica. Desenvolvemos uma investigação que tem o foco na educação profissional do DF e que envolveu professores de diversos *campi* que constituem o Instituto Federal de Brasília, buscando um olhar mais amplo, e não restrito a apenas um *campus*. Esta abordagem procurou perceber a totalidade da política pública educacional e o movimento que ressoa na concretude materializada no trabalho docente.

2

PRINCÍPIO DA VERTICALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Historiar o contexto de evolução das forças produtivas, mesmo que de forma sintética, serve ao propósito de destacar o caráter classista da escola capitalista, que se volta, em todas as suas fases, para uma formação específica ao desempenho de um ofício funcionalista e imediatamente interessado à reprodução do capital, permitindo-lhe contribuir com a manutenção da lógica de acumulação do lucro.
(SANTOS; JIMENEZ; SEGUNDO, 2013).

Os marcos históricos e as políticas públicas da educação profissional no Brasil que levaram à criação dos IFs e o princípio da verticalização são o foco deste capítulo, ao discutir a respeito da historicidade da educação profissional no Brasil. Falar sobre esse tema é tratar sobre uma modalidade de educação que historicamente é voltada à classe trabalhadora e também referir-se à relação educação e trabalho. A educação profissional, enquanto fenômeno histórico-social é marcada pela dualidade e pelo

assistencialismo (ANTONIAZZI, 2012; BRASIL, 2007; KUENZER, 2005). A dualidade entre o ensino manual e o ensino intelectual é, desde muito cedo, um traço da educação básica no Brasil, pois esta esteve assentada na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

2.1 Do escravismo à industrialização tardia

O contexto de relações de produção e trabalho escravo no Brasil assinala a composição da nossa sociedade. Tuppy (2007, p. 108) afirma que “por essa história escravagista, o trabalho, principalmente o manual, consolidou-se como impróprio às camadas da população economicamente favorecidas.” No então Brasil colônia, os demais trabalhadores livres não queriam estar associados aos mesmos tipos de trabalho realizados pelos escravos, como o artesanato e a manufatura.

Acerca do contexto existente no país, não se pode falar formalmente em educação profissional até o ano de 1909, mas em práticas de se encaminhar os menores e os desvalidos para o aprendizado forçado de um ofício, para que, posteriormente, pudessem escolher “livremente” onde queriam trabalhar, o que criou um padrão que seria seguido anos mais tarde.

Em 1909, então, a educação profissional registra seu primeiro marco histórico no âmbito federal por meio do então Presidente da República Nilo Peçanha, que, mediante o Decreto nº 7.566 de 1909, cria as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices que, anos depois, seriam transformadas em CEFETs e, posteriormente, nos atuais Institutos Federais.

As Escolas de Aprendizes Artífices formavam um sistema e foram instaladas principalmente nas capitais, demonstrando uma preocupação política, sob a ideologia do industrialismo e do assistencialismo.

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. *Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a “inoculação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado.* (CUNHA, 2000, p. 94) [grifo nosso].

Nesse cenário, as Escolas de Aprendizes Artífices tinham entre seus objetivos “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da

ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Permanece, porém, a dualidade, mudando o enfoque do assistencialismo para a formação de mão de obra operária especializada para o exercício profissional (BRASIL, 2007).

Os ideais de industrialização do país estavam ligados a valores como progresso e emancipação econômica visando que o Brasil se igualasse, ainda que de maneira tardia, ao desenvolvimento e à civilização que se encontrava na Europa e nos Estados Unidos. As escolas de Aprendizes Artífices funcionaram durante 33 anos, tiveram seu auge na década de 1920 e, após, entraram em decadência. A crise do capitalismo mundial de 1929 enfraqueceu o latifúndio cafeeiro e favoreceu o surgimento de uma burguesia industrial e comercial, que demandaria trabalhadores qualificados.

Pela primeira vez no Brasil e somente em 1937, o ensino profissional é tratado em uma Constituição. O Artigo 129 deixa claro que o ensino pré-vocacional “destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). No mesmo ano, as Escolas de Aprendizes Artífices se tornam Liceus Profissionais pela Lei nº 378. A execução do ensino profissional estava aberta à iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Além disso, era dever das indústrias e sindicatos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados, permitindo, assim, àqueles obter formação para um emprego, dando continuidade à sua condição de classe trabalhadora.

O percurso histórico da educação profissional federal passa, em 1942, pela instituição do Sistema “S”, que oferecia ensino técnico industrial voltado às camadas populares e de baixa renda com o objetivo de formar para um ofício, uma vez que o ensino industrial deveria atender “aos interesses das empresas” (BRASIL, 1942). Tratava-se da reforma educacional empreendida pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema, que, com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial –, estruturou tal ensino, sendo as escolas industriais herdeiras das antigas Escolas de Aprendizes Artífices.

A última Reforma Capanema aconteceu em 1946, organizando as Escolas Agrícolas e Agrotécnicas, as quais deveriam proporcionar formação aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos. Aqueles que se formavam em cursos técnicos profissionalizantes somente poderiam acessar a universidade na sua área de formação profissional, diferente dos estudantes que cursavam o curso secundário propedêutico. Podemos perceber aí claramente uma política de separação entre o “ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais.” (SAVIANI, 2005, p. 33).

Cabe ressaltar que os trabalhadores não se subjugaram por completo ou pacificamente a todas as intensas transformações pelas quais o mundo do trabalho passou no Brasil nas décadas de 1930-40. O crescimento da indústria concentrou

nas grandes cidades o emprego e graves problemas sociais de moradia, saúde e educação. Os trabalhadores estavam sujeitos a péssimas condições de trabalho e à superexploração nas fábricas. Os movimentos grevistas e as organizações do operariado se fortaleceram. Essas organizações foram fortemente combatidas pela burguesia industrial, não sem o apoio do Estado, especialmente na segunda Era Vargas (1951-1954), pronto a reprimir de maneira “enérgica” quaisquer ideias comunistas vindas do exterior, principalmente trazidas por trabalhadores estrangeiros (BATISTA, 2015).

Em um mundo pós-guerra, dividido em dois grandes blocos político-militares entre os EUA e a URSS, o Brasil e a América Latina se viram sob a forte influência política e ideológica norte-americana. Havia um clima de prosperidade econômica incentivado pelo consumo. Em 1953 foi criado o Ministério da Educação e Cultura, que passou a responsabilizar-se pela educação. No ano de 1959, as “Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais” (OTRANTO, 2010, p. 90).

O Brasil passava por um momento econômico e político de transformações, aumentava o êxodo rural de uma população em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos e tinha início a instalação do parque industrial na região do ABC Paulista. Essa industrialização tardia se deu pela instalação de filiais de empresas multinacionais, as quais traziam a tecnologia já desenvolvida de fora do país, bem como enviavam os lucros para suas matrizes. A formação da mão de obra especializada era uma necessidade para a produção em massa de bens de consumo na chamada sociedade urbano-industrial.

2.2 Neoliberalismo e reformas educacionais

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61, foi sancionada em 1961. Nessa LDB “o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico e passou a ser considerado essencial para a expansão da economia baseando-se nas escolas técnicas dos países industrializados” (FERNANDES, 2013, p. 15). Ainda assim, os alunos do ensino profissional enfrentaram o obstáculo de terem os currículos de seus cursos diferentes do que era cobrado nos vestibulares para acesso ao nível superior. Essa situação curricular foi parcialmente resolvida por algumas escolas e pela proliferação massiva de cursos pré-vestibulares.

Em plena ditadura civil-militar, na década de 1970, o país vivia o “milagre econômico”, e o ensino profissional tornava-se, por meio da Lei nº 5.692/71, obrigatório para todos que cursavam o ensino médio. Essa forma de educação profissional foi julgada “um verdadeiro fiasco, considerando-se a falta de estrutura adequada para pô-la em prática” (TUPPY, 2007, p. 109) tanto nas escolas públicas quanto nas

particulares espalhadas pelo país. Somente em 1982, com a Lei nº 7.044, as escolas de nível médio ficaram desobrigadas do ensino profissional compulsório estabelecido quase uma década antes.

A transição da década de 70 para a década de 80 foi de criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em diversos estados. Os CEFETs do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, aproveitando a infraestrutura existente das antigas escolas técnicas federais (BRASIL, 2004), passaram a oferecer cursos em diversos níveis, como o ensino médio técnico e o superior, podendo ser considerados os precursores da integração e da verticalização dos Institutos Federais.

A década seguinte, de 1990, foi para a educação profissional de muitas mudanças,

inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

O modelo taylorista-fordista de produção industrial e fabricação em larga escala possibilitou a prosperidade social e econômica e o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social¹⁰ em países desenvolvidos da Europa (MELO, 2008). Esse modelo de racionalização da produção capitalista previa a especialização do trabalho e a linha de montagem, resultando na redução dos custos e, como consequência, na produção e no consumo em massa.

No Brasil, a industrialização se deu de maneira tardia, nos anos 1940 a 1970, de forma periférica e dependente de tecnologia estrangeira. Esse modelo entrou em crise com a reestruturação produtiva do modo de produção capitalista. A reestruturação capitalista foi um movimento global que teve início nos anos sessenta e prosseguiu, nas décadas seguintes, com consequências econômicas, políticas, sociais e culturais. Houve redução do emprego, dos salários, aumento da pobreza e aprofundamento das desigualdades sociais.

O modelo de produção que se seguiu, conhecido como toyotismo, surge a partir do desenvolvimento da microeletrônica e da automação, na qual o trabalho estritamente manual perde o predomínio. A produção toyotista “apresentava o trabalho intelectualizado como a nova e principal força produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas” (AMORIM, 2014, p. 32). O novo modelo tem a característica da flexibilidade e multifuncionalidade. O trabalhador deveria ser polivalente e dar conta

¹⁰ Welfare State, Estado Providência ou Estado Social posiciona o Estado como promotor e padrão de regulação social, garantindo serviços públicos de saúde, educação e proteção à população, considerando-os como direitos sociais.

de diversas atividades, requerendo uma educação mais especializada. A mesma tecnologia que aumentou a produção, aumentou também o desemprego, pois não seria mais necessária uma grande quantidade de trabalhadores para dar conta do processo produtivo realizado com a ajuda da tecnologia – o chamado desemprego estrutural –, substituindo o trabalhador especializado por um trabalhador polivalente.

No campo da educação, a reestruturação capitalista também trouxe mudanças, pois agora o trabalhador não deveria mais ser formado de maneira unilateral, característica da cultura fordista, mas um “operário polivalente e multifuncional (...) requerido pela era toyotista” (ANTUNES, 1999, p. 112), havendo os sistemas educacionais acompanhado essa nova exigência. De acordo com Marx:

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho (MARX, 1989, p. 204).

A cada época, um tipo de educação que dê conta dos respectivos meios de trabalho se faz necessária, implicando mudanças nos sistemas educativos. O fim da década de 70 vê o surgimento do modo de produção capitalista em fase neoliberal, cuja ideologia propõe uma mudança no papel do Estado, com a mínima interferência na economia. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança (LOPES; CAPRIO, 2013).

No final da década de 1980, o modelo neoliberal avançava pelo mundo e chegava fortemente no Brasil e na América Latina por meio do que ficou conhecido como Consenso de Washington. Em 1989, uma reunião de representantes empresariais e economistas produziu um receituário neoliberal a ser seguido pelos países latino-americanos, especialmente aqueles interessados em empréstimos e cooperação econômica com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Os países que realizavam tais empréstimos ficavam comprometidos com “condicionalidades¹¹ que expressa[va]m a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores” (LIMA, 2003, p. 1). Houve, assim, nos anos 1980, uma mudança de concepção no papel do Estado, que

era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na

¹¹ Por condicionalidades compreendemos o processo pelo qual os empréstimos financeiros concedidos pelos organismos internacionais estão *condicionados* à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais à luz do projeto societário do capital. Cf. Leher, 1999.

legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial (SILVA, 2005, p. 260).

De acordo com Fartes (2008), juntamente ao novo padrão de regulação do Estado na reconfiguração dos setores produtivos nas décadas de 1980 e 1990 e, no caso do Brasil, desde o governo Collor, no início dos anos 90, “propagou-se a ideia da necessidade de recursos humanos mais qualificados, que dessem conta das novas demandas do setor produtivo” (2008, p. 658). A educação profissional vem se inserindo nesse contexto de reconfiguração também das suas políticas e legislação educacionais.

A partir da redemocratização do país, no final dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996, o ensino profissional no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e em poucos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007).

Em 1994, o então presidente Itamar Franco dá continuidade à política de Collor com a Lei 8948/94, que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos mesmos moldes dos CEFETs MG, RJ e PR, que já existiam desde 1978. Tal lei restringiu, na prática, a expansão das escolas federais, pois em seu Artigo 3º assinalava que a expansão “somente” poderia ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais responsáveis pela manutenção e gestão de novas unidades, resultando em um período de estagnação da educação profissional federal. Somente em 2005, no governo Lula, mediante a Lei nº 11.195, que substituiu o termo “somente” por “preferencialmente”, essa situação seria revertida.

Ainda em 1994 houve a proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, cuja espinha dorsal eram os CEFETs. Esse sistema, conforme Kuenzer (1994, p. 123), separa a educação básica da formação profissional “voltando a propor uma escola para intelectuais (dirigentes) e outra para os trabalhadores (técnicos).” Nessa época já estava prevista a oferta de cursos para formação de tecnólogos com “forte componente ‘prático’ em detrimento do ‘científico’, como se fosse possível técnica sem ciência” (KUENZER, 1994, p. 124). A autora trata, além disso, da verticalização do ensino:

A proposta do Sistema de Educação Tecnológica apresenta como um dos princípios norteadores, a **verticalização do ensino**, de modo a assegurar a continuidade dos estudos dentro do sistema, do primeiro grau à pós-graduação, estabelecendo ‘um **continuum** de oferta de ensino com rígida seletividade, na formação de recursos humanos na área tecnológica’. (KUENZER, 1994, p. 126) [grifo do original].

Tecendo críticas a essa proposta, a autora argumenta que o objetivo do programa era perpetuar as diferenças sociais por meio da expansão de escolas técnicas voltadas para a satisfação de interesses práticos e imediatos, oferecendo um tipo de escola própria para determinado grupo social.

A atual LDB, Lei nº 9394/96, é considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases que dispõe sobre a educação profissional em um capítulo separado da educação básica, afastando no texto os enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país. A Lei, além disso, definiu o sistema de certificação profissional que permitiu o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. Apesar disso, a LDB se mostrou, desde a sua criação, um documento legal, que tinha como objetivo “se adaptar às diretrizes neoliberais internacionais para a educação (LEHER, 1997; MELO, 1998 *apud* NEVES, 2000, p. 153). Entre essas diretrizes, podemos citar, no âmbito da educação superior:

a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, entre outros, do corte de verbas para a infraestrutura das instituições (SILVA, 2003, p. 2).

Essas orientações, datadas em 1994, são provenientes de documento¹² editado pelo Banco Mundial, o qual, entre outros, indica a necessidade de diversificar as instituições de ensino superior com a criação de instituições não universitárias, tal qual são hoje os Institutos Federais, que não se tratam de universidades tradicionais, mas constituem um híbrido de educação básica e educação superior e que ainda oferecem cursos de curta duração e educação a distância.

A LDB, ao tratar da EPT de Nível Médio, refere-se à formação de um profissional adaptável, flexível e capaz de continuar aprendendo. É uma legislação que se apropria de uma linguagem que produz um léxico educacional econômico e gerencial (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Aparentemente,

quanto mais se consolida uma sociedade global baseada na produção de bens de consumo, mais se tende a incorporar como objetivo da educação, transformado em lei, a preparação ou a qualificação para o trabalho econômico (TUPPY, 2007, p. 108).

A Lei de Diretrizes e Bases que se encontra hoje vigente foi aprovada na mesma época em que se discutiam o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano

¹² **La enseñanza superior:** Las lecciones derivadas de la experiencia, Banco Mundial, 1994.

Decenal de Educação para Todos. Esse Plano Decenal “é resultado dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, na Conferência de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, Tailândia” (LIMA, 2008). A educação, de maneira geral, observou um movimento de retração do Estado, redução de custos e privatização. Como resultado dessas políticas educacionais, o foco da educação se manteve por anos no Ensino Fundamental, ficando em segundo plano a educação infantil, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, o ensino superior e a educação profissional.

Em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o ministro Paulo Renato, então titular do MEC, assinou o Decreto nº 2.208 de 1997, que separou o ensino médio da educação técnica e, segundo profissionais da educação, empobreceu os currículos na educação profissional. O argumento para a separação era de que a educação profissional brasileira, o antigo segundo grau, atendia a interesses elitistas. Em vez de expandir e promover a democratização do acesso ao ensino técnico de qualidade, o governo preferiu enfraquecê-lo. Esse decreto completou

o desmonte da estrutura educacional desenvolvimentista pré-existente, dando à educação de jovens e adultos, ao ensino médio, à educação tecnológica, à formação profissional e à educação superior uma cara própria, de feições neoliberais, facilmente comprovadas, tanto pela análise das propostas dos organismos internacionais para a educação escolar na América Latina, como pela análise das propostas de política educacional governamental (NEVES, 2000, p. 165).

Nos anos 2000, chegou-se a acreditar na privatização das escolas técnicas, pois estas se pautavam por demandas imediatas das empresas “e pela busca de recursos financeiros no mercado [...] pela venda de cursos a quem esteja disposto a pagar por eles” (CUNHA, 2000, p. 106).

Essa situação se alterou a partir da mudança de governo, tendo o presidente Lula, por meio da SETEC do MEC, iniciado, em 2003, a expansão, dividida em três fases, da Rede Federal: a) fase I - de 2003 a 2006, b) fase II - de 2006 a 2010 e c) fase III - que se estenderia até 2020. O lema da primeira fase foi “uma escola técnica em cada cidade polo do país”, no qual os estados onde não havia escolas federais foram contemplados. Essa expansão também envolveu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criado por meio da Lei nº 11.513/2011 para a oferta de cursos de formação profissional, não só pelas instituições públicas, mas a partir de 2013 também pela iniciativa privada, repassando importantes recursos públicos para o ensino particular.

Conforme Bresser-Pereira “Há duas formas de organização econômica e política do capitalismo, o liberalismo econômico e o desenvolvimentismo.” (2013, p. 21) e essa

última parece ter sido a escolha dos governos Lula e Dilma para o país numa “tentativa de se estruturar o capitalismo brasileiro também como um novo desenvolvimentismo socialdemocrático e, agora, também ambiental.” (BRESSER PEREIRA, 2013). A relação trabalho-capital-Estado derivou em ações concretas no estabelecimento de políticas públicas para a educação profissional. A tentativa de realizar a coalizão de classes antagônicas – trabalhadores e empresários – expressou-se objetivamente no processo de criação das políticas educativas para a classe trabalhadora, conforme veremos a seguir com a criação dos IFs.

2.3 Criação dos Institutos Federais

Buscando atender às pressões e cumprir compromissos feitos em campanha, no ano de 2004, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva revogou o Decreto nº 2.208/97, o que propiciou novamente a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico. Ainda assim, não se podia considerar que havia uma política estruturada, que pudesse integrar programas isolados e contingentes para a formação profissional. (TUPPY, 2007). No mesmo ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.225, os CEFETs foram transformados em Instituições de Nível Superior (IES), já sendo então considerados instituições pluricurriculares, ofertando educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com prioridade para atuação na área tecnológica, assim como são atualmente os Institutos Federais.

Ainda em 2004, o MEC apresentou documento com propostas e discussões sobre as políticas públicas para a EPT, o qual orientou a SETEC e coordenou ações de governo. Nesse sentido a reorganização da rede de educação profissional e tecnológica se propôs a manter firmemente alguns princípios básicos, entre eles a “Articulação verticalizada entre os vários níveis de ensino em áreas tecnológicas, promovendo oportunidades para uma educação continuada e otimizando o uso comum da infraestrutura existente.” (2004, p. 45). Estavam lançados os preceitos da verticalização e otimização dos IFs.

As diretrizes que integrariam as instituições federais de educação tecnológica foram estabelecidas em 2007 com o objetivo de criação dos Institutos Federais. O Decreto nº 6.095 falava em “agregação voluntária” das escolas federais localizadas em um mesmo estado para a criação dos futuros IFs, tendo os CEFETs como futuras reitorias das novas instituições. De acordo com estudo¹³ realizado por Otranto (2010), cada instituição respondeu de forma diferente ao decreto.

¹³ Estudo realizado com 35 instituições de educação profissional que avaliaram a opção da transformação em IF.

O objetivo das Escolas Agrotécnicas consistia em se tornarem instituições de nível superior, mas na forma de CEFET. Além disso, havia a preocupação com a perda de identidade e de autonomia, visto que as EAFs seriam um *campus* subordinado a uma reitoria, muito provavelmente encabeçada por um CEFET. O Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) chegou a elaborar um documento rechaçando a proposta governamental, porém, segundo relatos de representantes das EAFs, a não adesão ao modelo de IF poderia trazer “consequências indesejáveis” para as escolas, tais como a falta de recursos e ampliação do quadro docente, já tendo o MEC deixado clara a total impossibilidade de transformação das EAFs em CEFETs. Todas as EAFs deveriam aderir ao novo modelo ou “correriam o risco de morrer à míngua” (OTRANTO, 2010, p. 7).

Nem todos os CEFETs aderiram ao projeto de *ifetização*, ficando de fora os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro e o de Minas Gerais, que embora pretendessem se transformar em Universidades Tecnológicas, assim como aconteceu com o CEFET-PR, que atualmente é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), até hoje não obtiveram sucesso. Em 2011 foi noticiada¹⁴ pelo *Jornal Estado de Minas* uma crise no CEFET-MG em virtude da dificuldade de contratação de professores por meio de concurso público, mencionando inclusive uma possível “retaliação” à instituição pela não adesão ao modelo de IF. Os demais CEFETs aderiram à proposta, e o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) se manifestou positivamente, tendo, inclusive, diversas de suas sugestões sido incorporadas à lei de criação dos IFs.

As Escolas Vinculadas às Universidades Federais viram, de outro lado, a possibilidade de expandir sua área de atuação, mas o fato de se tornarem *campi* subordinados a um CEFET também as preocupava. O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) se manifestou, pois gostaria de ter participado das discussões acerca do Decreto nº 6.095/07, destacando que, em virtude de ser a *ifetização* uma proposta complexa, havia faltado uma discussão técnica e política com as Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Como resultado, 24 das 32 Escolas não aderiram à proposta. Havia ainda o temor de que os cursos a serem oferecidos pelos futuros *campi* “atendessem aos interesses privados locais mais imediatos” (OTRANTO, 2010, p.13).

Completando a transição, em 2008 o presidente Lula sancionou a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Rede Federal, vinculada ao MEC, é constituída pelas seguintes

¹⁴ <http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-crise-do-cefet-mg?page=1>. Acesso em: 16 fev. 2016. http://www.uai.com.br/EM/html/sessao_18/2011/04/19/interna_noticia,id_sessao=18&id_noticia=177266/interna_noticia.shtml. Acesso em: 16 fev. 2016.

instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais, surgidos em consequência da reconfiguração das escolas federais já existentes – escolas essas com organização administrativa e pedagógica, corpo docente e técnico estruturados para certo tipo de ensino, fosse ele agrícola, industrial ou tecnológico – tiveram de percorrer um trajeto de mudanças na sua organização administrativa e pedagógica para que chegassem ao modelo verticalizado de IF.

Impulsionando as reformas da educação profissional, o Decreto nº 5.154 de 2004, que regulamentou a educação profissional e preparou o terreno nos CEFETs para a criação dos Institutos Federais, veio segundo os professores¹⁵,

‘recolocar as coisas mais ou menos no lugar’ sem, no entanto, apagar o sentimento de insegurança decorrente das modificações pelas quais a escola continuaria a passar, com atribuições de novas responsabilidades, como a de incluir entre seus cursos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, instituído pelo Decreto n. 5.840/06 e, concomitantemente a este, os cursos de formação de docentes para atuarem naquela modalidade de ensino (FARTES, 2008, p. 664).

Essa fala reflete a realidade de professores que atuavam em CEFETs perante as alterações na configuração da educação técnica federal, e um prenúncio de novas mudanças ainda por vir, por exemplo, as novas responsabilidades que seriam atribuídas às escolas técnicas e aos seus docentes.

No mais recente Plano Nacional de Educação, com vigência para o período de 2014 a 2023, aprovado após três anos de discussões, constam duas metas para a educação profissional. A meta 11 tem o objetivo de triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (BRASIL, 2014). Atualmente existem 644 unidades dos IFs cobrindo todo o país na proporção média de uma unidade para cada dez municípios, com diversos *campi* ainda em construção, alguns funcionando em instalações provisórias e outros aguardando a instalação total de seus laboratórios, além de seus espaços culturais, de vivência, de esporte e cultura.

No dia 31 de agosto de 2016, após o plenário do Senado aprovar o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, assume em seu lugar o vice-presidente

¹⁵ Pesquisa realizada por Vera Lúcia Bueno Fartes em CEFETs da Região Nordeste, a partir de entrevistas individuais e grupos focais, para conhecer as percepções sobre a reforma da educação profissional iniciada em 2004.

Michel Temer, com uma agenda de reforma da educação profissional de nível médio por meio de Medida Provisória (MP). A reforma previa uma flexibilização do EM, no qual as disciplinas seriam organizadas por áreas de conhecimento, com todos os alunos frequentando um ano e meio de aulas comuns podendo, após esse período, optar por áreas específicas de estudo ou iniciar um percurso de ensino técnico profissionalizante. Conforme a Anped¹⁶, a MP ressalta o caráter autoritário do atual governo cuja proposta de reformulação contempla um modelo de política pública não participativa, exemplificando a ausência de legitimidade política de um governo que chega ao poder sem o voto popular.

O que se sucede ao *impeachment*, após o fim do governo Temer, é um processo eleitoral bastante polêmico e polarizado em 2018, que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro.

O Plano de Governo¹⁷ vencedor tem como título “O caminho da prosperidade”. Ao analisar as propostas para a educação no item Desafios urgentes, o documento afirma que a educação está “à beira do colapso”. Nas linhas de ação do plano, na parte que trata da educação há a previsão de “eficiência e gestão”, além de “dar um salto de qualidade na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar.” No item Saúde e Educação, afirma-se novamente que “a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio/técnico”. O plano também destaca a questão da formação de professores, ao afirmar que “A qualificação crescente dos professores deve ser um sinal que o Brasil realmente busca um lugar de destaque entre as nações”. Tanto a formação de professores quanto o desenvolvimento de tecnologias fazem parte dos objetivos dos Institutos Federais. Em relação às universidades, o plano afirma:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coreia do Sul. (PROPOSTAS... 2018).

Após a posse de Bolsonaro, em menos de seis meses de governo houve duas trocas de Ministros da Educação, e as consequências para a educação federal como um todo, incluindo os IFs e as Universidades Federais foram cortes na ordem de 30% de seus orçamentos e a estagnação da expansão dos IFs.

¹⁶ <http://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam>

¹⁷ PROPOSTAS de governo dos candidatos ao cargo de Presidente da República divulgadas no site do Tribunal Superior Eleitoral no ano de 2018, por ocasião do 2º turno. 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso: 2016.

Diante desse cenário histórico, podemos afirmar que

[...] no breve Século XX (HOBBSAWM, 1994), o Brasil passou de um regime de trabalho assentado na condenação de um povo – o trabalho escravo – para um modelo que vincula, perversamente, a falta de emprego ou de ocupação com incompetência e baixa qualificação individual, num cenário em que a maioria da classe trabalhadora é instada a construir, de modo supostamente livre, sua empregabilidade. Não podemos, ainda, ignorar na análise, a complexificação de nosso padrão de sociabilidade, tendo em conta tanto as transformações ocorridas nas formas de lutas populares quanto nos padrões de atuação burguesa, bem como as contradições de longa duração que remontam aos traços de nossa colonização. (RUMMERT, 2013, p. 406).

É nessa conjuntura de transformações históricas, econômicas e políticas da educação profissional no Brasil, entre lutas, avanços e retrocessos, que resultam os Institutos Federais de Educação. Todo o percurso histórico que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais ainda nos primeiros anos do século XX e a criação dos Institutos Federais, no início do século XXI, não foi homogêneo no que se refere à educação profissional como política de estado ou de governo¹⁸.

De política assistencialista aos desvalidos da sorte à estreita relação do Estado como garantidor da formação da classe trabalhadora em iniciativas públicas e privadas voltadas para as necessidades do mercado, a educação profissional passou por períodos de valorização, protagonismo e estagnação. A volta do protagonismo dessa modalidade de ensino em momento anterior ao atual se deu, a partir da reestruturação da educação profissional “[...] inserida no conjunto de medidas de enxugamento dos gastos públicos e de otimização dos investimentos do Estado [...]” (VARGAS, 2013), com a instituição de uma Rede Federal com escolas dedicadas ao ensino profissional, técnico e tecnológico e por meio de programas e políticas públicas de governo para a educação da classe trabalhadora. Não está claro se a próxima fase da educação profissional e tecnológica sofrerá um novo período de estagnação e desvalorização.

Atualmente, a educação profissional e tecnológica no país é composta principalmente pelo Sistema S, por universidades públicas e privadas, escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores, escolas e fundações mantidas por fundos empresariais, escolas técnicas privadas, estaduais, municipais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica presente em todo o território nacional. Na Rede Federal encontram-se os Institutos Federais, instituições que abrigam ao mesmo tempo o ensino médio, o ensino superior e uma variedade de

¹⁸ Políticas de Estado estão associadas às competências institucionais, legais e permanentes dos entes estatais, normalmente envolvendo poderes, órgãos e esferas diversas. Políticas de Governo são as políticas que prevalecem do processo eleitoral e podem ter caráter passageiro ou circunstancial.

cursos e programas de qualificação, constituindo assim a verticalização como uma de suas características.

O ensino profissional é, muitas vezes, visto como “uma espécie de panaceia para os mais diversos problemas sociais, econômicos e culturais do país” (CUNHA, 2000, p. 99), por isso, a importância de se pensar como as políticas de expansão da EPT também estão influenciando o trabalho docente, aquele que materializa a política nas instituições, nas salas de aula, nos laboratórios, no ensino, na pesquisa e extensão.

3

INSTITUTOS FEDERAIS TRABALHO DOCENTE NA VERTICALIZAÇÃO

*O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las.
(SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).*

Neste capítulo analisamos a relação entre os estruturantes do trabalho docente e as características da verticalização na educação profissional, técnica e tecnológica do IFB. Iniciamos a partir do discurso oficial de sustentação da política ao ideal da verticalização e integração educacional e suas implicações para o trabalho docente. As principais abordagens teóricas do trabalho docente são destacadas para que possamos compreender suas especificidades e o seu desenvolvimento no Instituto Federal de Brasília.

3.1 O trabalho docente na verticalização e integração educacional

A política educacional que possibilitou a criação dos IFs como unidades educacionais verticalizadas foi implementada em partes. Primeiramente, com a transformação dos CEFETs e demais escolas federais e, posteriormente, com a criação dos Institutos Federais. A questão da verticalização somente ficou clara a partir de 2008 com a instituição da Rede Federal e a consequente criação dos Institutos Federais.

A verticalização implica na oferta concomitante de cursos em níveis e modalidades diferentes, perpassando a educação profissional, técnica e tecnológica. A diversidade de ofertas faz parte do currículo dos Institutos Federais, pois contempla como princípio em sua proposta político-pedagógica

[...] ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008, p. 27).

Por essa característica, os professores dos Institutos Federais estão sujeitos em seu trabalho às especificidades da educação básica, superior e profissional, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão em uma institucionalidade totalmente nova no âmbito educacional.

Eliezer Pacheco, titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação à época da instituição da RFEPT, descreve a verticalização como uma proposta pedagógica que oferta educação básica, ensino técnico e graduações. Dessa forma, o desenho curricular da oferta educativa de um Instituto Federal é um aspecto constituinte da verticalização. Pacheco (2011) afirma que o diálogo que se pretende estabelecer entre educação e tecnologia é o que se chama de transversalidade, uma vez que essa tecnologia está presente na tríade ensino-pesquisa-extensão. A arquitetura curricular organiza, dessa forma, a EPT em eixos tecnológicos.

Ainda na concepção criadora dos IFs, o eixo tecnológico é o que sustenta e organiza o currículo e a identidade dos cursos e dá o direcionamento do projeto pedagógico de cada *campus*. Os currículos, centrados nas dimensões tecnológicas, envolvem a formação profissional que se pretende dar ao aluno, a prática do como fazer e as relações sociais implícitas nas tecnologias. A verticalização, então, organiza os conteúdos curriculares de forma que estes dialoguem entre as várias

formações ofertadas. Dessa maneira, a verticalização permite ao aluno traçar um itinerário formativo do ensino básico ao nível superior (PACHECO, 2011).

Por terem um currículo tão abrangente, os Institutos Federais podem estabelecer uma arquitetura curricular com característica única: a flexibilidade na construção de itinerários formativos, integrando educação básica e ensino superior, educação profissional e tecnológica e a possibilidade de ofertar educação continuada em consonância com a realidade produtiva (BRASIL, 2008b).

Temos, assim, a verticalização como a estrutura organizacional da nova institucionalidade dos Institutos Federais, de maneira que os múltiplos currículos transitam de forma a traçar um itinerário formativo para o corpo discente, que prossegue e verticaliza seus estudos nos diversos níveis e modalidades oferecidos por cada *campus*. Essa flexibilidade curricular da verticalização na formação do estudante oportuniza aos professores [...], entre outras coisas, associar teoria e prática em qualquer dos níveis de ensino, permitindo-lhes uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral (CONCEFET, 2007, p. 9).

Os professores que atuam nos IFs não necessariamente irão lecionar no mesmo eixo tecnológico, podendo percorrer diferentes eixos, níveis e modalidades em um mesmo dia de trabalho, possibilitando a realização de uma tarefa bastante incomum em uma instituição pluricurricular. Devemos considerar que o currículo evidencia os conflitos de interesses e as forças que se equilibram em um dado momento histórico e que, por meio dele, se realizam os objetivos educacionais propostos. O currículo descreve “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A verticalização enquanto termo para designar o desenvolvimento curricular educacional só encontra respaldo na política de criação dos Institutos Federais. Durante o levantamento bibliográfico para a realização do estado do conhecimento, no qual foram encontrados diversos trabalhos científicos, das áreas mais distintas, todos tratando sobre verticalização dentro de seus respectivos contextos, ficou evidente que o termo verticalização possui muitas acepções. Ao comparar o currículo verticalizado dos IFs com uma “arquitetura curricular” (PACHECO *et al.*, 2010, p. 81), somos remetidos à área de conhecimento da Arquitetura, na qual a verticalização é tratada como um fenômeno que

[...] pode ocasionar mudanças no meio físico, acarretando impactos ambientais no clima urbano, na drenagem, na cobertura vegetal, no conforto térmico, no sossego público, na mobilidade e na qualidade do ar. [...] a verticalização aumenta a superfície impermeabilizada, o tráfego de veículos e, conseqüentemente, a poluição; surge o sombreamento

que causa contrastes térmicos entre a parte sombreada e a ensolarada. A verticalização também pode promover a sensação de “estreiteza” das ruas e o estrangulamento dos pátios e pode ocasionar a falta de privacidade pela proximidade das edificações (LEE, 2011; SILVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 291).

Essa circunstância nos revela a materialidade das condições de trabalho ao tratar da arquitetura dos Institutos Federais que, em tese, deveria estar apta a receber todos os níveis e modalidades a que se propõe um currículo verticalizado e integrado. O CONCEFET (2007), órgão que referendou a política dos Institutos Federais, ressalta que o projeto de IF se daria com base na garantia de iguais condições de recursos humanos e materiais às dos CEFETs da época. Sendo assim, a verticalização nos IFs, além de estrutura curricular, também pressupõe infraestrutura escolar para a realização do trabalho, uma vez que

qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, ela vem facilitada pela infraestrutura existente na rede federal. Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve estar acessível a todos. (PACHECO, 2010, p. 25).

A infraestrutura, porém, nem sempre está presente e é, muitas vezes, insuficiente nos *campi* que compõem a rede de Institutos Federais (FERRETTI, 2011; GONÇALVES, 2014).

A verticalização tanto na arquitetura quanto na educação parece ter consequências no acúmulo de funções, uma vez que, na proposta dos IFs o mesmo espaço físico de cada um de seus *campi* abriga diferentes níveis e modalidades de ensino, com as mesmas salas de aula, laboratórios e bibliotecas, assim, a infraestrutura de uma escola de educação básica e de uma universidade estarão, de igual modo, sobrepostas. Somando-se a isso, os mesmos professores serão responsáveis por dar conta dessa *arquitetura curricular*. Ainda com relação aos estudos do campo da arquitetura e urbanismo, “a dinâmica de verticalização [...] obedece a uma lógica própria. A superposição de lajes é o princípio de expansão e ampliação do imóvel” (IVO, 2012, p. 142).

Em paralelo com os Institutos Federais, o conceito de superposição, os níveis e modalidades, tais como o ensino profissional, a educação básica e a educação superior, passam a estar superpostos em suas unidades educacionais. A verticalização no conceito da arquitetura provoca um adensamento populacional agravando as condições de moradia e precarizando o ambiente construído (IVO, 2012).

A institucionalidade dos IFs passa, desse modo, pela característica da verticalização, constituindo-se uma instituição educacional pluricurricular que, ao mesmo tempo, possibilita o compartilhamento de um espaço único no qual alunos do ensino médio podem conviver com alunos dos cursos superiores, dividindo o ambiente de ensino e pesquisa, podendo haver o traçado de um itinerário formativo, ou seja, o diálogo entre os cursos da educação básica e os de nível superior (SILVA, 2009). Apesar disso, pode também indicar a inadequação e a precarização de um mesmo espaço para tantas funções.

É interessante ressaltar que, no contexto desta obra, falar sobre a arquitetura de um Instituto Federal é também discutir sobre condições de trabalho. Em outras palavras, a mesma estrutura física de um IF precisa ser capaz de atender a demandas tão diferenciadas, como o ensino médio técnico, o Proeja, cursos tecnológicos de nível superior, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. É, em consequência disso, muito relevante discutir a existência de espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho dos professores, o atendimento aos alunos, a orientação de pesquisas, as atividades de extensão, o trabalho dos servidores técnico-administrativos, o estudo e a convivência de alunos de diferentes idades, os diversos laboratórios para cada tipo de curso e os acervos das bibliotecas de todos os cursos oferecidos por cada *campus* de cada Instituto Federal.

Conforme a lei que cria os IFs, a verticalização pressupõe otimizar a estrutura física enquanto recurso material ao expandir e ampliar as atribuições das antigas escolas técnicas e indica que a estrutura física deve dar conta de atender, também, a todas as demandas das condições concretas de trabalho tanto da educação básica quanto da educação superior.

Sendo os Institutos Federais “uma forma híbrida entre Universidade e Cefet” (PACHECO *et al.*, 2011, p. 79), concordamos com Sacristán (2000), ao afirmar que a teorização sobre o currículo “deve ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo” (p. 16), ou seja, é preciso observar, de um ponto de vista objetivo, os limites de se atender a contento as demandas de ensino, pesquisa e extensão ao agregar em um único espaço físico dois níveis e modalidades de ensino diferentes. Percebe-se, a partir da verticalização e da otimização dos recursos, o adensamento e a superposição das funções no espaço físico de uma única instituição.

A instituição educacional é referencial de espaço real e simbólico, o qual “[...] jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p. 64). É também referencial na construção do currículo verticalizado e na identidade dos IFs, especialmente os novos *campi* que não surgiram de nenhuma escola federal, mas se materializaram onde antes não havia nem o espaço físico, nem a tradição da educação profissional. É o caso do IFB, cujo

único *campus* resultante de uma ETF é Planaltina, onde historicamente funcionou o Colégio Agrícola de Brasília, instituição federal a qual, posteriormente, tornou-se responsabilidade do GDF, voltando a estar novamente sob incumbência federal.

Os demais nove *campi*, de um total de dez que compõe o IFB, são totalmente novos, não participam da história passada da educação profissional. Em Brasília sequer havia um CEFET, organização considerada a instituição base para a verticalização, por já realizar, nos últimos anos anteriores à sua transformação em IFs, a verticalização da educação básica e do ensino superior. Conforme o atual PDI (2014) do IFB, existem diferenças nas configurações arquitetônicas de cada *campus*, sendo uns maiores, outros menores, uns mais estruturados com mais ou menos ambientes e equipamentos de trabalho condizentes com a oferta verticalizada de seus eixos tecnológicos. A “falta de revisão da infraestrutura do *campus* após entrega das obras” (p. 21) foi inclusive apontada como uma fraqueza no processo de diagnóstico institucional.

Dessa maneira, o simbólico na construção da identidade dos IFs perpassa também a infraestrutura, uma vez que os relacionamentos entre pessoas e objetos acontecem na separação do espaço físico. A arquitetura escolar constitui um elemento cultural e pedagógico simbolizado na vida social, ou seja, um espaço digno e adequado de trabalho acrescenta prestígio aos professores e alunos, uma vez que, não apenas o espaço escolar, mas também todos os elementos materiais da educação são importantes (FRAGO; ESCOLANO, 1995).

Temos, assim, a “arquitetura concreta” dos IFs em contraponto à “arquitetura curricular” verticalizada da política educacional convivendo nos espaços reais e simbólicos na busca por condições de trabalho adequadas e por essa identidade no trabalho docente dos professores dos Institutos Federais, pois parece que, apesar da legislação, não há clareza sobre sua função, sobre o trabalho que os docentes devem desempenhar, se estaria o foco no ensino, na pesquisa ou na extensão, e em quais níveis. Seria possível atender a todas as áreas igualmente de maneira integrada e verticalizada?

A manifestação do CONCEFET (2007) a respeito da política de criação da Rede Federal e transformação dos CEFETs em IFs referenda os Institutos Federais como instituições emancipadoras por meio da formação profissional e tecnológica, para que seus egressos trabalhem no desenvolvimento local e regional. Os IFs organizam seus currículos de acordo com as demandas dos setores produtivos, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2007b), na busca pela formação de cidadãos em uma sociedade justa, equânime e solidária (BRASIL, 2008b).

Podemos perceber que há uma compreensão de que a emancipação é entendida como aumento da escolaridade e a cidadania é adquirida por meio de um emprego, este decorrente da formação da mão de obra especializada. A emancipação, nesse

contexto, significa a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a melhora nas condições de vida. Trata-se de um conceito diferente de emancipação humana.

Conforme Tonet (2005), em uma perspectiva marxiana, o trabalho é o fundamento do ser social, por intermédio do qual o sujeito desenvolve a sua sociabilidade. A cidadania faz parte da emancipação política, a qual está localizada na sociedade civil, ou seja, nas relações econômicas. Ser cidadão não é ter plena liberdade, mas ser apenas, formalmente, livre, igual e proprietário. A ordem capitalista impõe uma barreira intransponível detrás da qual, por mais direitos que o cidadão tenha, não se conseguem suprir as desigualdades na origem. A emancipação humana consiste, assim, numa “forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias.” (TONET, 2005, p. 3). Nessa perspectiva, não se trata de aperfeiçoar a cidadania, mas de superá-la, pois formar cidadãos é constituir pessoas que vivem, se conformam e se dedicam a melhorar a sociedade regida pelo capital. Formar para a emancipação humana é superar radicalmente o capital (TONET, 2007).

Assim, o currículo verticalizado dos IFs em íntima associação e articulação com o sistema produtivo vem atender às conformações de formação de mão de obra especializada. Conforme Lopes e Macedo,

os estudos sobre políticas de currículo vêm se ampliando nos últimos anos em diferentes países, em muito influenciados pelo aumento da intervenção estatal em questões educacionais. Como aponta Ball (1998), essa intervenção tem agido no sentido de vincular a escolarização ao emprego e à produtividade, reduzindo custos da educação e controlando os conteúdos do currículo e da avaliação. (LOPES; MACEDO, 2006, p.5).

Seguindo essa mesma linha de formação, o ensino médio integrado à educação profissional (EMI) ofertado pelos IFs pressupõe a articulação entre trabalho e ensino. O currículo nessa modalidade reúne conteúdos do ensino médio e da formação profissional, os quais são trabalhados de forma integrada. Ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. A integração busca, assim, uma educação tecnológica ou politécnica em que a educação básica necessita explicitar o modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho (BRASIL, 2006).

Conforme Saviani, politecnia significa a “[...] superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” (1989, p. 13) uma vez que não existe um trabalho puramente manual ou intelectual. A politecnia está ligada ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Saviani (2003) destaca ainda a questão do trabalho como princípio educativo geral no currículo escolar, pois o

trabalho é o processo por meio do qual o homem transforma a natureza. Sendo assim, a politecnia supera a dicotomia entre formação profissional formação geral. Em uma concepção capitalista, o ensino profissional entende a formação em especialidades autônomas para formar trabalhadores para executar de maneira eficiente as tarefas em conformidade com o mercado de trabalho.

A educação politécnica é unitária e universal e não necessariamente forma profissionais em cursos técnicos específicos, porém, uma educação universal politécnica e unitária não encontra base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual. A solução transitória, conforme proposta pela política educacional é ofertar um EMI que proporcione a educação básica e a formação profissional integrando essas duas dimensões (BRASIL, 2007), isto é, uma politecnia incompleta, uma educação que, por enquanto, eleve a escolaridade da população e prepare para o emprego.

Para a realização dessa empreitada é imprescindível que haja professores para lecionar na educação profissional. A falta de professores para atuar nesse cenário de educação básica integrada à educação profissional é reconhecida como uma falha para a oferta do EMI conforme preconizada na política educacional. A situação engloba os bacharéis docentes que atuam sem formação pedagógica e professores licenciados que não tiveram formação para o EMI. Sendo assim, idealmente, esse professor, para exercer a docência nesse nível e modalidade, deveria ter os conhecimentos específicos de uma área profissional, a formação didático-político-pedagógica e fazer a integração entre a EPT e a educação básica (BRASIL, 2007).

Esses são os professores que irão atuar em uma realidade pluricurricular no cumprimento de um itinerário formativo ofertado pelos Institutos Federais e os docentes que iniciarão seu trabalho nos Institutos Federais por meio da realização de concursos públicos. A análise documental de editais de concursos realizados na Região Centro-Oeste no período de 2008 a 2012 revelou que há deficiências no estabelecimento do perfil do professor que irá trabalhar nos IFs, visto que, em decorrência da verticalização, “na verdade esse professor está situado na fronteira entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior.” (CRUZ; VITAL, 2014, p.44). Esses editais, portanto, esses editais não atenderiam plenamente aos requisitos básicos para a entrada desses profissionais no magistério. A análise dos editais reforça ainda a contratação de um perfil de professor para o ensino superior.

Foi observado que nos últimos editais entre 2010 e 2012 foram sendo delineados nas provas de títulos critérios que se aproximariam à definição de um perfil de pesquisador muito semelhante ao professor do magistério superior, o que também se justifica pela nova natureza administrativa dos institutos em serem autarquias de ensino superior. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 44).

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. Nem os editais da mesma região concordam sobre o peso dado aos critérios que variam desde a titulação, a experiência na docência e a experiência em pesquisa, até a produção de patentes e produção bibliográfica, para citar alguns exemplos.

O inciso III do Art. 6º da Lei nº 11.892 define as finalidades e características dos Institutos Federais:

Os Institutos Federais têm por finalidades e características: III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008b).

Ao falar em finalidades e características, “a forma como está estruturado o IF prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado” (OTRANTO, 2010, p. 15). Essa otimização também se refere aos trabalhadores dos Institutos Federais.

A otimização remete ao debate sobre a produtividade docente (HIRO, 2013) e maximização da produtividade acadêmica, ainda que em condições precárias de trabalho. Nesse sentido, “a produtividade do trabalho docente passa pela exigência de produção científica, constituição de grupos de pesquisa, orientações de diversas naturezas, extensão universitária, além da elevada carga horária em sala de aula” (YAMANOE, 2011, p. 8), fazendo com que o trabalho docente tenha uma relação cada vez mais direta com o processo produtivo.

Os docentes dos IFs se defrontam com a oferta educativa diversificada no âmbito dos Institutos Federais e a verticalização de

diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. (BRASIL, 2008, p. 27).

Os professores são, desse modo, os mesmos para todas as tarefas a que os IFs se propõem, realizando de forma concomitante ensino, pesquisa e extensão nos dois níveis e em diversas modalidades, com um público distinto, solicitando do professor uma ação polivalente e flexível. Essa condição é, em nossa pesquisa, denominada de *polivalência por nível de ensino*, o que entendemos acarretar implicações para o trabalho docente. Conforme Cruz e Neto,

O termo *polivalência*, por sua vez, tem sido comumente usado no contexto do mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no

período pós-crise do capitalismo. Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional (CRUZ; NETO, 2012).

A polivalência supõe múltiplos saberes e a capacidade de “transitar com propriedade em diferentes áreas” (LIMA, 2007 *apud* CRUZ; NETO, 2012, p. 386). No contexto do ensino dos Institutos Federais, os docentes são chamados a assumir a docência polivalente em níveis e modalidades diferentes para dar conta da verticalização e otimização dos recursos previstos na lei de criação dos IFs.

Contraditoriamente, o conceito de polivalência vai de encontro ao trabalhador especializado, pois o trabalhador polivalente realiza atividade não padronizada, dificultando sua mensuração, por isso é preciso envolver a subjetividade desse trabalhador para que ele possa desenvolver seu trabalho intelectual (AMORIM, 2014).

Assim, a polivalência por nível de ensino exigiria certa plasticidade (FARIAS, 1998) do docente, tornando o professor do IF um trabalhador polivalente. Cada uma das distintas etapas da educação básica possui “[...] finalidades e características próprias, tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes de cada uma delas [...]” (INEP, 2007, p. 48), assim como as modalidades EJA, educação especial, cursos subsequentes, concomitantes ou integrados ao ensino médio e cursos do Proeja.

Dessa forma, o trabalho docente no contexto da verticalização não se estrutura na figura do professor especialista em educação profissional ou no ensino superior, mas naquele que teria domínio amplo de conhecimentos específicos da sua área de formação, experiência profissional e estaria pronto a lidar com todos os eixos tecnológicos de abrangência da mesma instituição, além de ser polivalente, flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica de menor custo para o governo.

A questão da verticalização enquanto característica da institucionalidade dos IFs não está clara para os professores (SANTOS, 2005) e afeta o trabalho docente por tornar este otimizado e polivalente. Para compreensão do trabalho docente no contexto da institucionalidade verticalizada dos IFs, devemos considerá-lo na totalidade da categoria trabalho e em suas especificidades.

3.2 A categoria trabalho

Na produção da vida material, o trabalho é categoria fundante do ser social. O homem, ao nascer, carrega consigo o patrimônio genético da espécie, mas é por meio do trabalho que se humaniza. A categoria do trabalho, para Marx, é o que diferencia o ser humano do reino animal:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza" (MARX, 1989, p. 202).

Distinto do animal, que apenas se adapta à natureza, o ser humano, por sua ação consciente, transforma o meio natural em seu benefício. O trabalho tem, "portanto, [...] uma intenção ontologicamente voltada para o processo de *humanização* do homem em seu sentido amplo" (ANTUNES, 1999, p. 142).

O homem planeja a ação antes de executá-la, trata-se da prévia ideação, ou seja, um "momento de planejamento que antecede e dirige a ação" (LESSA 1996, p. 24). A prévia ideação, porém, precisa ser concretizada na prática para ser considerada como tal, e, quando se materializa, torna-se objetivação. No entanto, o objeto previamente idealizado e objetivado não pode ser confundido com o sujeito detentor da prévia ideação. A "distinção entre o sujeito, portador da prévia-ideação, e o objeto criado no processo de objetivação, Lukács denominou alienação (*Entäusserung*)". Para Lukács, Ser humano "significa uma crescente capacidade de objetivar/alienar – isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas" (LESSA, 1996, p. 26). Desse modo, trabalho é um componente fundante da sociabilidade humana, enquanto processo histórico é a "[...] utilização e transformação progressivamente mais eficazes da natureza pela humanidade [...]" (HOBSBAWN, 1998, p. 173).

O trabalho, enquanto gênese do ser social, existe para responder a situações concretas das necessidades do ser humano. O conhecimento histórico acumulado possibilita "a continuidade da reprodução do mundo dos homens" (LESSA, 1996, p. 61). De acordo com o momento social, o trabalho carrega diferentes significados e, sendo determinado, "assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana" (FRIGOTTO, 2009). No sistema de produção capitalista, no qual os homens se dividem em detentores e não detentores dos meios de produção, o trabalho se assume como mercadoria, uma vez que aqueles que não detêm os meios de produção nada mais possuem além da sua própria força de trabalho. Dessa forma, o capital acumula-se em poucas mãos, e os trabalhadores vendem a única coisa que possuem. Os produtos desse trabalho sob a condição da

expropriação não pertencem ao trabalhador, mas ao capitalista. No *sentido econômico* (KOSIK, 2002), esse tipo de trabalho não mais se configura como *humanização* do homem, mas como alienação.

Nesse sentido, trabalho é diferente de emprego. O trabalho enquanto princípio ontológico de humanização do homem é distinto do trabalho realizado sob o modo de produção capitalista, na forma de emprego ou trabalho assalariado. O capitalista detém a força de trabalho, pois a adquiriu no mercado; desse modo, “o trabalhador trabalha sob controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho” (MARX, 1989, p. 209). Em um sistema determinado pela divisão social do trabalho, a força de trabalho é mercadoria que o trabalhador vende em troca de uma quantidade de meios de subsistência, eliminando sua autonomia. Assim, “ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele (o trabalhador) quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sob o controle de outrem” (MARX, 1989, p. 584). O trabalho, antes uma forma de humanização do ser social, passa a ser fonte de alienação e desumanização.

Ao abordar o trabalho assalariado, a classe trabalhadora forma-se um conceito presente na obra de Marx, o qual foi ampliado por Antunes (1999), que utilizou a expressão *classe que vive do trabalho*, ou seja, todo aquele que vende sua força de trabalho, e que engloba o trabalho assalariado. Essa classe que vive do trabalho incorpora tanto os trabalhadores produtivos – aqueles que produzem mais-valia e valorizam diretamente o capital – quanto os trabalhadores improdutivos – aqueles cujo trabalho é consumido como serviço –, seja para uso público ou para o capitalista.

Sobre o trabalho produtivo, Marx afirma que

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à autoexpansão do capital (MARX, 1989, p. 584).

O trabalho improdutivo é também trabalho, porém, não gera valor

Nas esferas de circulação, distribuição e consumo, a teoria é clara em estabelecer que o valor não é produzido, e sim redistribuído. Assim o trabalho em atividades comerciais e atividades que permitem o consumo das mercadorias não produz novos valores, somente permite a circulação e a realização de valores já criados (DAL ROSSO, 2014).

O trabalhador improdutivo está em franca expansão no capitalismo contemporâneo e envolve uma massa de assalariados do setor de serviços, tais como bancos, comércio e serviços públicos.

No modo de produção capitalista, as alterações no mundo do trabalho, referentes às concepções de trabalho como princípio ontológico, acometem o sistema econômico e político e influenciam a organização de toda uma sociedade, inclusive a organização do sistema educacional como um todo e, particularmente, do trabalho escolar, enquanto parte integrante do setor de serviços. Nessas circunstâncias, a gestão educacional se aproxima de uma administração gerencial ignorando as especificidades das instituições de ensino, bem como a natureza do trabalho pedagógico (OLIVEIRA; MORAIS; DOURADO, 2005). O trabalho docente, como parte constituinte da totalidade do trabalho no capitalismo, está sujeito também a sua lógica de exploração e contradições.

3.3 Trabalho docente

Na produção da sua existência, o homem busca, antes de tudo, a sua sobrevivência material, o que torna a produção de bens materiais cada vez mais elaborada. Essa produção a qual o homem planejou antecipadamente, representando mentalmente os objetivos reais da sua atividade, é considerada trabalho material. A “representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte).” (SAVIANI, 1984, p. 1). A produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades são consideradas trabalho não material. Mas o trabalho não material se divide em duas modalidades: 1ª) quando o produto se separa do produtor, no caso de um objeto artístico ou livro, existe um intervalo entre produção e consumo. 2ª) O produto não se separa do ato de produção, não existe intervalo entre o ato de consumir e o de produzir, pois eles estão imbricados, como é o caso da educação.

Sobre a produção imaterial, Marx explica:

[...] mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita [...]

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. (MARX, 1987, p. 405).

A educação, enquanto prestação de um serviço, está assim localizada na forma da produção não material, não separando o produto do seu processo de sua produção, como acontece, por exemplo, em uma sala de aula. Essa é uma característica própria do trabalho docente. Os professores de instituições públicas – objeto desta pesquisa – são trabalhadores assalariados, vendem sua força de trabalho para uma instituição educacional estatal, sendo, portanto, classe que vive do trabalho, prestadores de um serviço, que é a educação pública, e realizando, dessa forma, trabalho improdutivo e não material.

A ação primordial de um professor, o que caracteriza seu trabalho precípua, é ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2007), e, tendo o ensino na base do seu trabalho, o professor que atua no serviço público “vende sua força de trabalho para uma instituição, que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário; nessa situação, o trabalho tende a ser controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado [...]” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 25). Mesmo no serviço público estatal, os professores são submetidos a uma lógica de mercado na gestão empresarial da educação e, sendo assim, o seu trabalho pode ser superexplorado. A autonomia do trabalho docente, nesse contexto, é limitada pelas próprias condições de trabalho:

Então caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade sem tempo para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada, e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação, de fato. (MIRANDA, 2006, p. 43).

O fato de o trabalho docente ser não material significa que há mais espaço para a resistência e autonomia do trabalhador. O trabalho docente vive uma contradição entre as condições de sua realização, o prazer e o compromisso com um quadro de políticas públicas onde há redução de investimentos em educação e aumento das exigências sobre o papel da escola. Em todo tipo de trabalho há o dispêndio de “[...] energias físicas, intelectuais e afetivas” (DAL ROSSO, 2014, p. 80), e, sendo trabalhadores não materiais, existe uma carga extra de sofrimento psíquico ao qual estão submetidos.

Assim, a dialética prazer-sofrimento é um elemento presente no trabalho docente. Conforme Mendes *et al.* (2006), as fontes de prazer no trabalho docente geralmente estão contidas no processo de amadurecimento do aluno, quando o professor percebe o sucesso de seus discentes anos depois ao saber que parte dessa contribuição foi dele, professor. Ainda de acordo com os autores, as fontes de sofrimento são inúmeras e vão desde o não reconhecimento da profissão, atreladas à

instituição e ao processo de gestão burocrática na forma de falta de recursos, lentidão no processo burocrático, obrigações impostas pela escola, incômodos causados no processo de trabalho, até a incompatibilidade entre a estrutura da instituição e a capacitação dos professores.

Essas questões nos remetem às condições de trabalho, que são entendidas como meios para que o trabalho ocorra de maneira satisfatória. Podemos considerar “[...] meios de trabalho em sentido lato todas as condições materiais seja como for necessárias à realização do processo de trabalho. Elas não participam diretamente do processo, mas este fica sem elas total ou parcialmente impossibilitado de concretizar-se” (MARX, 1989, p. 205). Assim, conforme indicaram as pesquisas analisadas, nem todos os *campi* dos IFs oferecem aos professores condições materiais de trabalho para cumprir com as determinações que lhes são exigidas. Considerando as condições de trabalho dos professores no Instituto Federal, a verticalização poderia unir o melhor de dois mundos – da Educação Básica e Superior –, mas ao mesmo tempo impõe um excesso de funções e tarefas aos seus docentes, levando à intensificação desse trabalho.

A intensificação do trabalho “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados.” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 35), e as implicações para o trabalho docente são muitas, com cada vez mais sobrecarga de atividades para cumprir. A condição de intensificação do trabalho se traduz em mais esforço físico, intelectual e emocional com a finalidade de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho e as condições técnicas. O trabalho é intensificado por meio do alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e, gestão por resultados (DAL ROSSO, 2008).

Codo (1999) chama de carga mental do trabalho a ampliação do tempo de trabalho e a diversificação de tarefas, além da fragmentação do trabalho, preponderante em profissionais que trabalham em mais de um nível de ensino, como é o caso dos IFs verticalizados, o que pressupõe maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes e preparação de atividades distintas, podendo gerar exaustão.

Nos IFs é possível perceber características da intensificação do trabalho docente por meio dos cinco meios citados por Dal Rosso e com base nas pesquisas previamente analisadas no estado do conhecimento, a saber: o alongamento das jornadas de trabalho pode ser percebido nas atividades que os professores levam para casa, atitude bastante comum no meio docente, como planejamento de aulas, preenchimento de diários e correção de provas. O acúmulo de atividades é constatado no desenvolvimento das atividades de ensino, da pesquisa e da extensão no nível básico e superior, além de outras referentes àqueles docentes que assumem cargos de gestão em seus *campi*. A polivalência pode ser verificada no que denominamos de polivalência por nível de ensino, ou seja, professores que assumem o ensino

na verticalização dos Institutos Federais, atendendo a uma diversidade de níveis e modalidades que vão do Ensino Médio Integrado ao Ensino Médio Concomitante, cursos FIC, cursos de nível superior tanto na licenciatura e no bacharelado quanto no tecnólogo, nos cursos de educação a distância, de pós-graduação e programas como o Proeja, entre outras atividades. A versatilidade e a flexibilidade podem ser observadas no trabalho em diferentes cursos e áreas de atuação de um IF, independente da formação ou experiência profissional daqueles docentes. A gestão por resultados vem das cobranças por resultados padronizados para todos os IFs que se encontram em sua lei de criação, a qual estabelece percentuais mínimos a serem cumpridos para alcance dos objetivos, além das demandas de órgãos de controle e de cada Plano de Desenvolvimento Institucional¹⁹, dependendo do estágio de implantação em que o IF se encontra.

O discurso oficial, feito por aqueles que pensam a política, enxerga o professor que irá trabalhar no contexto da verticalização da seguinte forma:

Ora, é evidente que esse modelo curricular exige mudanças no perfil do profissional docente inserido na Rede, pois lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (BRASIL, 2008b, p. 28) (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 81).

Parafraseando Cruz e Neto (2012), a retórica eloquente do discurso oficial descreve os predicados da verticalização e responsabiliza o professor dos IFs para que ele seja criativo o suficiente para dar conta de múltiplos currículos desde a educação básica ao ensino superior em uma instituição que se equipara, em alguns aspectos, a uma universidade e, em outros, a uma escola de educação básica, técnica e tecnológica. Mas quais as condições concretas de trabalho nas quais se realizam essa verticalização ou essa docência polivalente? Qual a distância entre a verticalização ideal e a real?

¹⁹ Trata-se de um documento exigido pelo MEC para o reconhecimento dos cursos superiores que uma instituição oferta. Também é encarado, no caso do IFB, como uma peça de planejamento institucional e que envolve também os demais cursos da educação básica.

3.4 O trabalho docente no Instituto Federal de Brasília

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFB afirma que a instituição “é mais que uma IES. Aqui se oferta a formação profissional desde a sua iniciação até a pós-graduação” (IFB, 2014, p. 18). O PDI se trata de um documento obrigatório para as Instituições de Educação Superior, mas, no caso de um IF, por sua característica de verticalização do ensino, termina por abordar todos os segmentos que o compõem.

O Instituto Federal, por ter natureza jurídica de autarquia, é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFB, dessa forma, tem dispositivos internos para organizar o seu funcionamento. É o caso da Portaria RIFB nº 24 de 2009 que estabelece a distribuição da carga horária didática semanal dos docentes do IFB por tipo de atividade. Essa portaria passou por um processo de atualização e, para essa tarefa, foi instituída uma comissão, formada por servidores do IFB, incluindo docentes e membros da gestão, a qual, entre outras atividades, realizou consulta pública a fim de que os professores pudessem sugerir alterações no documento.

O documento esteve em consulta pública no *site*²⁰ do Instituto Federal de Brasília e, por meio de formulário próprio, foi possível fazer-lhe contribuições, as quais foram sistematizadas pela comissão responsável, que também ofereceu uma avaliação para cada sugestão apresentada. A avaliação da comissão sobre as sugestões poderia resultar em “acatada”, “rejeitada”, “acatada em parte” e “acatada com alteração”. A nova resolução propõe a seguinte distribuição da carga horária didática semanal dos docentes do IFB, por tipo de atividade:

Art. 6º. O docente do IFB contratado em regime de trabalho de 40 horas semanais, e 40 horas semanais com dedicação exclusiva deverá ter sua carga horária semanal distribuída em dois turnos diários consecutivos, de acordo com os seguintes tipos de atividades:

I. Aula (A): mínimo de 8 horas e máximo de 15 horas (18 aulas de 50 minutos);

II. Manutenção do Ensino (ME): 8 horas

III. Apoio ao Ensino (AE): mínimo de 5 horas e máximo de 12 horas;

IV. Pesquisa e Inovação, Extensão e Formação Continuada (PIEF): 12 horas.

§ 1º. Excepcionalmente e em comum acordo com o docente, os turnos de trabalho poderão ser flexibilizados.

§ 2º. O docente em Cargo de Direção (CD), em Função Gratificada (FG), ou em Função de Coordenação de Curso (FCC) poderá ministrar até o limite máximo de oito aulas, observadas as necessidades do IFB, desde que não haja comprometimento do perfeito exercício do cargo ou função, ficando dispensado das demais atividades previstas no Art. 6º desta Resolução. (IFB, 2015, p. 23).

Os documentos produzidos pela comissão estão disponíveis no mesmo *site* do IFB, no qual foi possível acessá-los para destacar alguns pontos importantes sobre a opinião dos docentes a respeito de um documento que interessa diretamente a eles, pois organiza seu trabalho dentro da instituição. Do *campus* Planaltina veio a sugestão para que a carga horária em sala de aula fosse delimitada em um mínimo de 8 horas e um máximo de 12 horas. A justificativa para essa alteração foi:

Considerando as políticas de incentivo à ciência e tecnologia dos Institutos Federais, sobretudo aquelas aplicadas no Instituto Federal de Brasília (IFB), e ainda, a possibilidade de incrementar o aporte financeiro para pesquisa nos Campi do IFB, considero muito relevante a alteração do Artigo. O envolvimento com pesquisa viabilizará melhores estruturas para o desenvolvimento das atividades de ensino, teórica e, principalmente, práticas no IFB (IFB, 2015, p. 24).

A proposta foi rejeitada pela comissão com o argumento de que

Segundo a Portaria MEC nº 475/87, que estabelece normas complementares para o Decreto nº 94.664/1987, o máximo de carga horária permitida para o docente de magistério superior é de 50% do total de horas do regime de trabalho nos casos de 40h e 40h DE, e de 60% para os casos de 20 horas. Isso significa o máximo de 20h de aula para docente em regimes de 40h e DE, e 12h de aula para docentes em regime de 20h. Para o ensino básico temos os máximos de aula de 60% da carga horária do respectivo regime de trabalho, ou seja, 24h de aula para docentes em regime de 40h ou 40h DE e 12h de aula para docentes em regime de 20h. Como o regime estabelecido na proposta está abaixo do máximo permitido, a comissão entende que o limite máximo de 15h de aula é razoável tendo em vista as limitações colocadas pelo Termo de Acordo de Metas, e pela estrutura de pessoal (60 docentes para cada 1200 alunos equivalentes, conforme Portaria SETEC/MEC nº 25/2015) previstas para a 2ª e 3ª fase da expansão dos institutos (exceto campus capital e campus agrícola) (IFB, 2015, p. 24).

Diversos outros *campi* sugeriram a redução da carga horária docente com argumentos semelhantes, assinalando que os professores estão sobrecarregados com atividades de ensino, dificultando a realização de outras atividades inerentes às suas funções no IFB.

O *campus* Brasília também sugeriu um limite menor para a carga horária dos professores, o qual não ultrapassasse 16 horas, e ainda propôs uma divisão de carga horária que contemplasse o nível de complexidade entre os cursos, por exemplo: professores que lecionam nos FICs teriam carga horária maior e professores que lecionam na pós-graduação, carga horária menor, já que este último caso implicaria

atividades como orientação individual de alunos. A proposta foi rejeitada pela comissão com o argumento de que “na prática, os docentes não poderão atuar em apenas um nível de ensino. E não há consenso de que os diferentes níveis de ensino reflitam necessariamente diferenças de complexidade” (IFB, 2015, p. 27).

O *campus* Brasília sugeriu alterar a carga horária destinada à Manutenção do Ensino (ME) para uma proporção (como dois terços ou um terço) da carga horária efetivamente dedicada à Aula (A). A mesma proposta veio também do *campus* Planaltina, com a justificativa de que “não é justo o professor que tem a carga horária máxima de 18 aulas ter o mesmo ME que um professor que tem carga horária de apenas 8 horas/aula” (IFB, 2015, p. 30). As propostas foram rejeitadas pela comissão com o argumento de que

os casos onde o docente está com pouca carga horária deve ser temporário, ficando o *campus* responsável por se planejar para resolver esse problema. A proporcionalidade poderia resolver as injustiças de quem possui poucas aulas, mas não de quem possui diferentes disciplinas/turmas atribuídas demandando grande tempo de preparação didática mesmo com carga horária abaixo do razoável (IFB, 2015, p. 27).

Essa situação reflete um dos problemas de um IF ou *campus* em implantação: a disparidade na divisão da carga horária entre professores, sobrecarregando alguns docentes e áreas mais demandadas pelos cursos de cada *campus*.

Uma proposta vinda do *campus* Planaltina ressaltou a diversidade e heterogeneidade de condições nas quais os alunos chegam ao IFB:

Muitos professores apresentam projetos pedagógicos de letramento, nivelamento de disciplina, técnicas de redação, educação financeira, educação sexual e saúde que poderiam estar sendo contemplados com carga horária assim como os Projetos de Pesquisa e Extensão são contemplados. Cabe ressaltar que temos alunos que chegam aos *campi* com demandas muito heterogêneas e os Projetos Pedagógicos podem nos auxiliar nessas demandas. Além disso, é uma forma de valorizar o professor que se dedica mais ao ensino propriamente dito. Por fim, tal item irá resultar em registros de atividades que combatem a evasão escolar, nos auxiliando perante as análises das auditorias. (IFB, 2015, p. 29).

A comissão ressaltou que essas atividades podem ser contempladas no que se chamam Atividades de Apoio ao Ensino (AE). O que podemos perceber é que, se um professor tiver a carga horária máxima de 18 horas em sala de aula e realizar 12 horas de apoio ao ensino, ele ficará impossibilitado de realizar pesquisa e extensão, a menos que exceda seu tempo de trabalho de 40 horas semanais.

Os docentes do *campus* Planaltina sugerem que o número de componentes curriculares diferentes ministrados por docente não exceda o limite de quatro. A

justificativa para isso vem daqueles que vivem a verticalização no *campus*, uma vez que ministram aulas no curso superior de tecnologia em Agroecologia e técnico em agropecuária (subsequente e integrado): “acredito que seja pedagogicamente inviável a docência de mais de quatro componentes curriculares diferentes por professor” (IFB, 2015, p. 31). O professor segue afirmando que

o número acima de quatro componentes curriculares por docente prejudica a qualidade da aula e o processo de ensino aprendizagem; devido à limitação do tempo necessário para preparação didática de cada componente curricular. Além disso, a complexidade dos conteúdos ministrados no ensino superior também requer um tempo maior de preparação didática (IFB, 2015, p. 31).

Os professores que lecionam nos cursos superiores argumentam mais uma vez sobre o grau de dificuldade que esse nível tem representado para eles no sentido do planejamento das atividades. São docentes que estão vivenciando a polivalência por nível de ensino, uma vez que lecionam em dois níveis e sentem as complicações causadas pela sobrecarga de múltiplos componentes curriculares distintos. A comissão também rejeitou tal proposta afirmando que

Nos casos onde o docente possui, por exemplo, 4 componentes curriculares de 2 aulas cada, o docente ficaria limitado a dar 8 aulas permanentemente. Isso acarretaria a necessidade de contratação de outro servidor o que geraria um problema muito grande para a administração, pois o limite é de 60 docentes por campus em média. (IFB, 2015, p. 32).

Com uma estrutura enxuta e otimizada, os professores do IFB não têm opção, a não ser assumir uma variedade de componentes curriculares, em diferentes cursos. Na lei de criação dos IFs, Art. 2º, §1º, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. Considerando que os Institutos Federais, conforme o Decreto nº 5.773 de 2006, no que se referem à regulação, supervisão e avaliação, serão tratados como instituições de educação superior, depreende-se que, para serem avaliados de maneira equivalente, seus professores devem ter as mesmas condições de trabalho de seus pares nas universidades federais.

O que existe atualmente é um sistema de avaliação único para os cursos superiores, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tratando como iguais instituições que funcionam em situações diversas. Os instrumentos avaliativos do SINAES não atendem às especificidades dos IFs, uma vez que essas particularidades são o que caracterizam a identidade dos Institutos Federais.

O documento de Análise das Contribuições da Comunidade pela comissão do IFB segue com vários outros comentários sobre a sobrecarga de trabalho docente e propostas para minimizá-la.

Tanto a proposta de alteração quanto a atual Resolução RIFB nº. 24/2009, que regula a carga horária docente no IFB, refuta de toda maneira a possibilidade de que os professores tenham mais do que 8 horas semanais para o planejamento das aulas e todas as outras atividades que resultam do ensino (elaboração e correção de atividades de avaliação, preenchimento de diários, planejamento das aulas, leituras para as aulas, entre outros). O resultado disso é o indicativo de intensificação do trabalho para dar conta de todas essas tarefas imprescindíveis ao ensino ou da utilização do tempo, que deveria ser de pesquisa e extensão, para esse propósito. A fala de um dos professores no documento apresentado pela comissão dá a dimensão da sobrecarga

Alguns professores com 18 horas/aula estão esgotados. A qualidade das aulas fica comprometida. Um professor que tem 4 componentes diferentes continua com a mesma quantidade de horas para atender alunos e preparar suas aulas. Isso é simplesmente improdutivo. (IFB, 2015, p. 40).

O parecer jurídico da Procuradoria Geral da União junto ao IFB sobre a minuta de resolução proposta pela comissão sugere que “a prioridade de distribuição de carga horária docente deve ser dada às atividades de ensino” (AGU, 2015, p. 3), o que é acatado pela comissão, que deixa claro que as aulas são priorizadas em relação às outras atividades. Fica evidente que a função primordial do professor do IFB é estar em sala de aula, ao contrário de haver um equilíbrio entre ensino-pesquisa-extensão, numa clara ingerência de um órgão externo na autonomia garantida em lei para os IFs e justificativa para a própria verticalização.

A contradição se revela na quantidade de atribuições e exigências que se faz desse profissional para além da docência propriamente dita. O que parece resultar, com essas determinações, é um professor que leciona no nível superior, mas que não realiza pesquisa, pois não há tempo, um professor que desenvolve programas de extensão e pesquisa aplicada, mas não tem as condições para o que propõe a lei que criou os IFs.

Acompanhar a substituição da resolução que regulamenta a carga horária docente bem como as considerações feitas tanto pelos *campi* quanto pela comissão é um indicativo de uma tendência que deve se manter nas condições de trabalho docente no IFB. Além de uma intensificação, a consequência dessa sobrecarga é a baixa produtividade de pesquisa, conforme indicou recente estudo da Fundação Joaquim Nabuco. Os resultados da pesquisa deixam claro que uma das principais

causas dessa situação é o requerimento no tempo dos professores em atividades de ensino. Assim sendo,

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).

As conclusões da pesquisa destacam ainda certas condições de trabalho como a “deficiência na estrutura de apoio, como laboratórios” e “drenagem de tempo e energia”, que impedem o cumprimento das determinações da Lei que criou os IFs. Os pesquisadores recomendam a alocação de um tempo máximo de carga horária no ensino que seja compatível com o desafio da tarefa que se propõe.

Atualmente, no IFB, o tempo máximo que um docente pode ter destinado à docência é de 20h, o que se mostra incompatível com a realização de atividades de pesquisa e extensão sem extrapolar o horário de trabalho. Um agravante dessa carga horária excessiva em sala de aula é o fato de que os Institutos Federais têm seus cursos superiores avaliados, regulados e supervisionados da mesma forma que as universidades federais, ou seja, condições de trabalho docente bastantes diferentes são tratadas como iguais.

O SINAES traz em seus instrumentos de avaliação da qualidade dos cursos superiores questões relativas à infraestrutura das instituições. Essa avaliação se vale de instrumentos padronizados e envio de comissões de especialistas às instituições que oferecem cursos superiores. As comissões de avaliadores caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino – em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente – as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

A expansão acelerada dos IFs, incluindo o IFB, resultou em vários *campi* funcionando em espaços provisórios, em prédios alugados ou cedidos para dar início ao seu funcionamento em locais não apropriados a uma instituição educacional; em muitas situações, havendo inclusive a convivência com obras inacabadas, como é o caso do *campus* Brasília e outros, conforme o PDI (2014).

O instrumento do SINAES, que guia a avaliação de cursos superiores, é dividido em três dimensões: a) a primeira dimensão trata da *organização didático-pedagógica*, b) a segunda dimensão trata do *corpo docente* e c) a terceira dimensão trata das *instalações físicas da unidade educacional*. Sobre a avaliação das instalações físicas, não há nenhuma diferenciação entre os quesitos exigidos para as universidades e

os Institutos Federais. Para que tenham seus cursos autorizados, reconhecidos ou renovados, devem possuir uma estrutura equivalente a de uma universidade.

A dimensão nº 3 é dividida em indicadores que englobam as condições não somente da sala de professores mas também de gabinetes de trabalho para esses profissionais. Sobre esse último indicador, podemos citar como exemplo o item 3.1.2 Gabinetes de trabalho para professores, o qual se refere a um elemento que não consta na arquitetura do IFB. A avaliação vai adiante ao tratar da disponibilidade de laboratórios de informática para os alunos, que dada a otimização dos espaços, são compartilhados por todos os estudantes de todos os níveis e modalidades. Também de acordo com o PDI (Ibidem) do IFB, os *campi* estão organizando suas bibliotecas à medida que a infraestrutura provisória é substituída pela definitiva e ainda adquirindo a bibliografia dos seus cursos, não se mostrando satisfatórias, em alguns casos, para atender toda a demanda dos cursos oferecidos.

Outro fator importante relaciona-se à quantidade de componentes curriculares para cada docente. Para que se obtenha nota máxima na avaliação do INEP, o docente deve ter a média de componentes curriculares menor que três, fato que, em uma estrutura de IF e diante da necessidade de verticalizar e otimizar os recursos humanos, não é realmente viável. A avaliação dos cursos superiores segue colocando nota máxima para os docentes que apresentam, em um período de três anos, pelo menos duas produções e o pleno desenvolvimento de pesquisa com a participação de estudantes de iniciação científica. Com a carga horária voltada praticamente para a docência não é difícil entender a razão da baixa produtividade acadêmica docente nos IFs (DIAS *et al.*, 2016).

Nesse contexto, prosseguimos à análise do trabalho docente na verticalização da educação profissional e tecnológica a partir da compreensão dos professores do IFB.

4

TRABALHO DOCENTE NA VERTICALIZAÇÃO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

*O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação.
(MINAYO; SANCHES, 1993).*

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o trabalho docente a partir das concepções dos professores do IFB a respeito da política pública educacional que criou os Institutos Federais e a característica da verticalização. Essa singularidade dos Institutos Federais propõe que haja uma integração da educação básica à superior, fazendo com que os professores tenham de trabalhar na articulação desses diferentes níveis, currículos e públicos distintos. Discutimos ainda as condições de trabalho nos *campi* que compõem o IFB, os limites e as possibilidades do trabalho docente que vem sendo desenvolvido na verticalização e integração da educação básica à

superior, além da visão de representante sindical sobre o trabalho e a formação dos professores do Instituto Federal de Brasília.

Uma das fases da coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio de questionários e entrevistas e ocorreu no próprio Instituto Federal de Brasília, espaço geográfico e social delimitado pelas instituições que compõem o IFB, mais especificamente seus *campi* localizados no Distrito Federal. Da população em questão, foi selecionada uma amostra representativa em termos quantitativos, uma vez que o IFB era composto por 529²¹ Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico divididos em dez *campi*. Representando 15% dos docentes, 80 professores de nove *campi* responderam aos questionários.

A população analisada é o “conjunto de elementos que formam o universo de nosso estudo e que são passíveis de serem observados. Uma parte destes elementos é dita uma amostra.” (BARBETTA, 2002, p. 13). Dentre essa amostra pesquisada, foram escolhidos oito professores para entrevistas, o que representa uma amostragem ilustrativa dessa população. Dessa forma, o “estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), uma vez que os professores que participaram dessa pesquisa representam razoavelmente bem a população de onde foram extraídos.

O questionário foi respondido de maneira voluntária, havendo sido comunicado aos professores que as informações fornecidas seriam mantidas em sigilo, não sendo necessária, inclusive, a identificação nominal do respondente. Dessa maneira, cada professor mencionado durante o texto é identificado com um numeral e a sigla do seu *campus* de origem.

As siglas que identificam os *campi* são as seguintes: *Campus* Brasília – CBRA, *Campus* Ceilândia – CCEI, *Campus* Gama – CGAM, *Campus* Planaltina – CPLA, *Campus* Riacho Fundo – CRFU, *Campus* Samambaia – CSAM, *Campus* São Sebastião – CSSB, *Campus* Taguatinga – CTGT, *Campus* Taguatinga Centro – CTGC.

O critério usado para seleção dos sujeitos que responderiam aos questionários foi: que se tratasse de professor da EBTT vinculado ao IFB – de maneira efetiva ou temporária – sendo, assim, suscetível à política de verticalização dos Institutos Federais. A Tabela 1, indica a quantidade de questionários respondidos em cada *campus* participante da pesquisa:

²¹ Dados obtidos no site <http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/> na data de 7/8/2016, no item “Servidores por cargo e local de lotação no IFB”, considerando professores efetivos, substitutos e temporários.

Tabela 1: quantidade de questionários respondidos em cada campus

Campus	Quantidade de questionários respondidos
Brasília	6
Ceilândia	6
Gama	4
Planaltina	5
Riacho Fundo	5
Samambaia	8
São Sebastião	18
Taguatinga Centro	10
Taguatinga	18
Total:	80

Fonte: Questionários da pesquisa (GEFPAPe, 2016)

4.1.2 Entrevista

Após a aplicação dos questionários foram realizadas entrevistas com os professores sobre aspectos que envolvem o trabalho docente na verticalização do IFB.

As entrevistas seguiram um roteiro estruturado, ou seja, as questões foram estabelecidas previamente com o objetivo de obter diferentes respostas às mesmas perguntas, possibilitando, desse modo, a comparação entre elas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Embora seguissem o mesmo roteiro, algumas perguntas específicas, considerando o perfil dos professores entrevistados (se eram professores dedicados exclusivamente à docência ou se exerciam concomitantemente algum cargo sindical ou de gestão no IFB), foram incluídas.

Para a escolha dos professores entrevistados, buscou-se, com base nos questionários, abranger os perfis encontrados mais diversos, bem como contemplar diferentes *campi* do IFB em distintas etapas de implementação.

Com essa visão, entrevistaram-se quatro professores que atuam em cargos de gestão, a saber, Diretor Geral de *campus*, Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão de *campus*, Coordenador Pedagógico de *campus* e Coordenador de Curso Superior de *campus*. Três dos quatro professores entrevistados se dedicam exclusivamente à docência e um deles além da docência, também representa o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe²²), Seção Sindical de Brasília-DF.

Além dos cargos ocupados, os professores representam um perfil variado tanto no que diz respeito às experiências docentes prévias ao IFB quanto à sua formação.

O Quadro 1, resume o perfil dos professores selecionados para as entrevistas.

Quadro 1: Professores selecionados para a aplicação das entrevistas

Professor/ Sigla	Cargo	Formação inicial	Experiência docente prévia ao IFB	Tempo de Atuação no IFB
Prof-DG	Professor EBTT e Diretor Geral de <i>campus</i> .	Licenciado	Educação Básica	6 anos
Prof-DREP	Professora EBTT e Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão de <i>campus</i> .	Bacharel	Outro IF	4 anos
Prof-CoordPed	Professor EBTT e Coordenador Pedagógico de <i>campus</i> .	Licenciado	Educação Básica	2 anos e 4 meses
Prof-CoordSup	Professor EBTT e Coordenador de curso superior	Bacharel e Licenciado	Não	3 anos
Prof-Sindi	Professor EBTT Representante sindical/ SINASEFE	Bacharel e Licenciado	Outro IF e Educação Básica	1 ano e 6 meses
Professora 01	Professora EBTT	Licenciada	Educação Básica	3 anos
Professora 02	Professora EBTT	Bacharel	Ensino Superior	7 anos
Professora 03	Professora EBTT	Licenciada	Outro IF	1 ano

Fonte: Entrevistas da pesquisa (2016)

4.2 O que dizem os professores a partir dos questionários e entrevistas

A partir das perguntas formuladas e das respostas obtidas nas entrevistas e nos questionários foram categorizadas as seguintes unidades de análise: *i) Política de verticalização e integração da educação básica à superior, ii) Elementos do trabalho docente na verticalização e iii) Estruturantes do trabalho docente na verticalização*. As unidades de análise são os temas que destacamos ou os “conjuntos de sentidos construídos em torno de uma dada ideia ou assunto – que um sujeito apresenta em determinados contextos sociais, culturais, políticos e etc.” (CRUZ, 2012). Esses sentidos estão contidos no objeto elegido para o estudo e são postos em investigação para, assim, se tornarem inteligíveis no processo de tornar a prática como ponto de partida e de retorno. Tomando como base essas unidades, foi possível propor o

desvelamento do objeto a partir da análise e interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa sobre o trabalho docente na verticalização da educação profissional e tecnológica do IFB.

Concebemos tal abordagem na busca pela compreensão do objeto sob a dialética do movimento concreto da realidade estudada e o sentido subjetivo dos professores sobre o seu trabalho. Dessa forma, “[...] a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Cada uma das unidades de análise foi subdividida em unidades temáticas, e essas últimas classificadas como subunidades temáticas. As respostas dos professores aos questionários e entrevistas foram analisadas quanto ao seu conteúdo em uma “[...] abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.” (FRANCO, 2012, p. 10).

Os questionários foram tabulados, as respostas fechadas transformadas em gráficos com seus respectivos percentuais e as respostas abertas foram organizadas conforme as unidades de análise. As entrevistas gravadas foram transcritas e, da mesma forma, as falas dos professores categorizadas, ou seja, com a tarefa de “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo à busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). A intenção, assim, foi identificar os temas trabalhados na pesquisa relacionados às unidades de análise.

As respostas dos professores às perguntas feitas durante a pesquisa tiveram alguns trechos de destaque negritados, no sentido de produzir inferências, ou seja, a produção de conhecimentos subjacentes à determinada mensagem, e também ancorá-las a um quadro de referenciais teóricos, situação concreta segundo o contexto histórico e social de sua produção (CAMPOS; TURATO, 2009).

A análise dos dados coletados tem início com a caracterização e o perfil dos professores do IFB para que possamos situá-los no contexto da instituição e do trabalho docente.

4.2.1 Caracterização e perfil dos professores

Para caracterizar o perfil dos professores do IFB analisaram-se dados referentes à primeira parte do questionário e das entrevistas, considerando faixa etária, experiência docente, sexo, renda, formação e situação funcional.

Os professores que trabalham no IFB fazem parte de um perfil etário

majoritariamente jovem²³, no qual 34% dos docentes têm idade entre 21 e 30 anos; 28% entre 31 e 35 anos; 18% se encontram na faixa de 36 a 40 anos e 20% possui mais de 41 anos de idade. Podemos inferir que a recente criação e expansão do IFB e a abertura de novos postos de trabalho por meio de concursos públicos têm atraído professores jovens e recém-formados.

A maioria dos professores entrevistados, 80%, já atuou como docente antes de ingressar no IFB, sendo a maior área de atuação prévia o nível superior, com 34% dos docentes, seguido de experiência no nível médio com 29%, e no ensino fundamental com 20%. A experiência prévia na educação profissional representa 15% e a educação infantil 6%. Esses dados são indicativos do perfil docente que os editais de concurso do IFB têm atraído, ou seja, predominantemente o professor com perfil universitário e, em menor quantidade, os professores com experiência na educação profissional.

O tempo de atuação média dos professores no ensino público é de 5 anos e, no ensino privado, de 4 anos. 61% dos professores têm entre 2 e 5 anos de experiência no ensino público, e 60% entre 2 e 5 anos de experiência no ensino privado. De acordo com essas respostas percebemos que o IFB tem atraído majoritariamente professores jovens e em início de carreira.

Há, no IFB, uma prevalência do sexo feminino entre os professores: 54% são mulheres e 46% homens. Na educação básica, 82% são mulheres (PESQUISA GESTRADO, 2010). A feminização do magistério é menor no nível médio, na educação profissional e no nível superior (INEP, 2007), justamente os níveis e modalidades de atuação dos IFs, o que explica o percentual considerável de professores do sexo masculino, diferente do que acontece em outras etapas da educação básica, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma maior presença de mulheres também é percebida no nível superior nos cursos voltados para a formação de professores (FREIRE, 2011) (outra área de atuação emergente dos Institutos Federais), o que poderia explicar a predominância de professoras no IFB, tendo em vista a sua atuação prioritária nas licenciaturas oferecidas pelos *campi*.

Em relação à faixa salarial dos professores do IFB, 62% se encontra entre 4 e 10 salários mínimos, o equivalente a R\$ 3.520,00 e R\$ 8.800,00; 30% possui renda entre 10 e 20 salários mínimos, que corresponde a R\$ 8.800,00 e R\$ 17.600,00; e 8% dos professores situam-se na faixa de 2 a 4 salários mínimos, o que equivale a um valor entre R\$ 1.760,00 e R\$ 3.520,00. O rendimento²⁴ médio dos professores da educação básica na rede pública no ano de 2014 era de R\$3.173,90. No Distrito Federal os professores da educação básica com formação superior têm o melhor nível de rendimento de toda a federação, mas vivem na cidade que tem um dos maiores custos de vida do país. (ALVES; PINTO, 2011).

²³ O Estatuto da Juventude, Lei no 812.852/2013 considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade.

²⁴ Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 2016.

Um professor da educação básica de escola pública²⁵ no DF com graduação e dedicação exclusiva conta atualmente salário inicial de R\$5.237,13. Em comparação, um professor do IFB, nas mesmas condições, com graduação e dedicação exclusiva tem salário inicial de R\$4.234,77. Em relação aos professores de nível superior, os docentes do EBTT têm plena equiparação com a Carreira do Magistério Superior, já que, por força de sua lei de criação, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. Em termos de ganhos entre professores, os docentes do IFB estão na média dos rendimentos, o que não se verifica se comparados a outras carreiras federais de nível superior. Dados do IBGE “evidenciam que os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior” (ALVES; PINTO, *Ibidem*). Esse posicionamento é confirmado em outras pesquisas:

O salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior, e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240).

Acerca da renda familiar mensal dos professores entrevistados, 50% se concentra na faixa de 10 a 20 salários mínimos; 31% na faixa de 4 a 10 salários mínimos; 14% acima de 20 salários mínimos, o equivalente a R\$ 17.600,00; e 5% entre e 4 salários mínimos. Dados de 2013 do Distrito Federal indicam uma renda média domiciliar mensal, renda muito diferenciada entre as várias Regiões Administrativas (RA) do DF, de 7 salários mínimos (DISTRITO FEDERAL, 2014). Ao analisar cada RA separadamente, é revelado o alto nível de desigualdade interna. Enquanto em 2013 a renda domiciliar mensal era de 16 salários mínimos no Plano Piloto, de 28 no Lago Sul e de 18 no Jardim Botânico; em certas RA como Riacho Fundo, São Sebastião e Taguatinga era de 4, 3 e 7 salários mínimos respectivamente. Sob a lógica capitalista, a remuneração é fundamental para qualquer profissão, não sendo diferente com os professores (ALVES; PINTO, 2011). O padrão socioeconômico do professor do IFB, que se mostrou bastante variado, depende de seu nível de escolaridade, posicionamento na carreira e região onde reside e trabalha.

A situação funcional dos professores no IFB reflete a forma de ingresso por meio de concurso público enfatizando os professores efetivos, que correspondem a 94% das respostas nos questionários, enquanto 6% correspondem aos professores temporários e substitutos. Entre os professores, 71% se encontram na situação do regime de trabalho em dedicação exclusiva (DE) e apenas 9% em regime de 40h.

²⁵ Tabela salarial Sinpro-DF. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/tabelas/>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Nenhum professor com carga de 20h respondeu ao questionário. Ter professores em regime de dedicação exclusiva segue o modelo das universidades federais para que os docentes possam cumprir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, como já visto anteriormente e nas falas que se seguirão dos professores, a sobrecarga com o ensino e o acúmulo de atividades burocráticas e de gestão têm impedido o desenvolvimento da produção científica e tecnológica. Talvez a DE, nesse modelo de IF, tenha um reflexo muito mais importante na remuneração do que na dedicação ao tripé do ensino, pesquisa e extensão.

A formação dos professores que responderam aos questionários é bastante variada; 19% têm especialização; outros 19% possuem mestrado acadêmico; 17% realizaram a primeira graduação em uma licenciatura enquanto 15% no bacharelado, 9% dos professores têm doutorado. Apenas 5% têm formação em curso técnico de nível médio; 5% realizaram uma segunda graduação na licenciatura e 5% no bacharelado. Possuem mestrado profissional 3% dos professores e outros 3% realizaram a primeira ou segunda graduação como tecnólogos.

A exigência da Lei de Diretrizes e Bases para atuação na educação básica é que o professor seja licenciado. Nesse quesito, apenas 22% dos professores estariam aptos. A mesma lei indica que, para atuar no ensino superior, os professores devem ter pós-graduação e, nesse item, 56% dos professores cumprem o requisito. Nas demais situações, o IFB apresenta um cenário em que seus professores atuam na verticalização, fora do que é preconizado pela própria lei, em termos de formação. Esses professores cumpriram os requisitos dos editais de seleção do IFB, o qual deveria, então, oferecer a formação complementar necessária.

Dos oito professores entrevistados, a maior parte deles, 75%, seis professores, têm formação para a docência em cursos de licenciatura. Dois deles, 25%, são considerados bacharéis docentes por exercerem a docência sem uma formação para o magistério, pois contam apenas com um curso em nível superior.

A média de tempo de trabalho no IFB dos professores entrevistados é de três anos, refletindo a situação de uma instituição de ensino recente no Distrito Federal, que tem realizado diversos concursos para preencher as vagas dos professores EBTT que atuam em seus dez *campi*. Com exceção de um professor, os demais sete professores, 87%, possuem experiência prévia com a docência, sendo tal experiência bastante variada, incluindo a educação básica, o nível superior e outros IFs.

A partir dos dados coletados, traçamos o perfil *característico* do docente do IFB. Trata-se de uma professora, jovem, com experiência docente prévia no nível superior, está em início de carreira, tem um rendimento entre 4 e 10 salários mínimos e renda familiar mensal na faixa de 10 a 20 salários mínimos. É professora efetiva, em regime de dedicação exclusiva e pós-graduada.

Podemos perceber que o IFB é uma instituição jovem, assim como a maior parte de seus docentes. Por se tratar de uma nova instituição, com pouco mais de dez anos de atuação no DF, a institucionalidade e a identidade do Instituto Federal de Brasília estão em processo de construção e consolidação. Seus docentes têm, em grande parte, experiência na educação superior, apesar de se tratar de uma instituição educacional que oferta, para além de cursos superiores, os cursos técnicos de nível médio. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de formação dos quadros docentes do IFB para que estes possam atuar de acordo com os diversos níveis e modalidades oferecidos nos seus *campi*.

A seguir, as unidades de análise são exploradas a partir das falas dos professores. A primeira unidade de análise trata da política de verticalização e integração da educação básica à superior e busca compreender como os professores se veem no processo de elaboração de políticas educacionais para a educação profissional, bem como o desenvolvimento do seu trabalho na verticalização. Compreendemos a análise dessa política nos Institutos Federais a partir de sua criação no bojo de políticas neoliberais para a educação, cuja lógica, conforme Lima (2007), é voltada para o mercado em uma relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda da sociedade.

4.2.2 Política de verticalização e integração da educação básica à superior

A política educacional que criou os IFs é vista como positiva para a maioria dos professores entrevistados. Os aspectos positivos são referentes ao acesso à educação profissional e superior, bem como o fato de o desenvolvimento da política ter levado os IFs para localidades onde antes não havia escolas desse tipo. Ao mesmo tempo, os professores fazem uma crítica com relação à expansão acelerada dos IFs, sem que fosse garantida, por exemplo, uma infraestrutura básica de funcionamento que um Instituto Federal exige. A falta de formação dos professores que atuam nesse novo tipo de instituição e a impossibilidade de realizar a contento a integração da educação básica à superior também foram citadas em contraponto à expansão. Essas observações ficam claras nos relatos:

A política segue a proposta expansionista [...]. Então houve a expansão da educação profissional e, ao mesmo tempo, houve um reconhecimento da educação profissional, porque durante um tempo ela ficou às margens, já existia, mas não era vista como tal. Então por esse lado, pelo lado da expansão, eu vejo que houve um reconhecimento. Mas junto com a expansão, a gente tem outros determinantes também e aí, estando na política você começa a elencar aquilo que você vê que, em função da

expansão, foi revelado. Mas eu vejo com bons olhos, de toda forma eu vejo com bons olhos. (Prof. 01). [grifos nossos]

Como querer fazer um bolo, mas não ter esses ingredientes que eu chamo de formação de professor. Então, os professores que começaram a compor essa ideia, tiveram que aprender no meio do caminho. Essa é a minha visão, uma boa intenção, mas é um tanto quanto emocionante aprender fazendo e isso tem os seus problemas, parece. (Prof. CoordPed). [grifos nossos]

A fala dos professores demonstra as contradições de uma política expansionista da educação profissional por ter promovido o acesso ao ensino básico e superior sem necessariamente oferecer as condições de trabalho adequadas ao seu funcionamento. Essa expansão, por meio da ifetização dos CEFETs e de outras de escolas federais, aparenta ser uma solução para as populações de baixa renda e baixa escolaridade, mas “na essência não deixam em hipótese alguma de atender aos organismos internacionais como o FMI e o BM, e conseqüentemente o grande capital.” (SANTOS; JIMENEZ; SEGUNDO, 2013 p. 299). A expansão dos cursos superiores por meio dos IFs aumentou a oferta dos cursos de graduação tecnológica, “um curso fragmentado, aligeirado e diametralmente oposto aos anseios de uma educação verdadeiramente omnilateral” (SANTOS; JIMENEZ; SEGUNDO, 2013, p. 295).

Ao ofertar cursos tecnológicos, considerados na LDB como cursos superiores, mas também chamados de ensino superior não universitário²⁶ (ESNU), questiona-se qual é o projeto educativo que se propõe para a classe trabalhadora, que se sente agraciada por ter a oportunidade de alcançar um nível de ensino que, a rigor, não é universitário e descaracteriza a pesquisa e a extensão.

No caso das licenciaturas nos Institutos Federais, essa oferta vem para suprir especialmente a falta de professores nas áreas de ciências e matemática na educação básica e para oferecer formação pedagógica para professores não licenciados. Conforme Lima (2014), trata-se de uma condição inédita em instituições públicas de educação profissional e tecnológica a reserva de vagas para a oferta de cursos de licenciaturas. Além da falta de identidade sobre a institucionalidade dos IFs, esse quadro ainda pode comprometer a qualidade do ensino por suas implicações no trabalho dos docentes que atuarão nos cursos de formação de professores.

Concordamos com Lima ao abordar a questão dos docentes dos IFs que atuam na formação de futuros professores de maneira polivalente, ou seja, não há um “[...] corpo docente especializado para as licenciaturas, que por sua vez acarreta na necessidade de uma discussão do professor polivalente para diferentes níveis de

²⁶ Termo utilizado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), membro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

ensino [...]” (LIMA, 2014, p. 236). E essa condição de oferta de cursos superiores de licenciatura, bacharelado e tecnólogo, acontece tendo um quadro de professores que, não necessariamente, têm a qualificação para atuar no nível superior.

Acerca do processo de desenvolvimento de políticas educacionais para a educação profissional, os professores foram perguntados como se viam. Em resposta, 27% dos professores se consideram receptores passivos da política; seguidos de 19% que se veem como avaliadores ativos da política propondo seu aperfeiçoamento em nível institucional; 11% se percebem como agentes indutores na formação da agenda política (apresentando a necessidade de ação do Estado); 10% se consideram participantes ativos nas decisões de implementação da política; 9% agentes sem autonomia para executar a política; 8% como consultores de temáticas relacionadas às políticas a serem implementadas; 6% indutores institucionais da implementação da política; 5% avaliadores ativos da política, propondo seu aperfeiçoamento em nível regional; e 5% avaliadores ativos da política, propondo seu aperfeiçoamento em nível nacional.

A maioria dos docentes, 64%, percebe a si mesma de maneira positiva, influenciando nas políticas educacionais para a educação profissional e 34% se veem sem autonomia frente às decisões, em um processo de desqualificação do trabalhador e de separação entre concepção e execução no trabalho (APPLE, 1995). Trata-se de uma situação paradoxal na qual os professores se reconhecem influenciando a política, porém de maneira mais local do que em nível nacional, o que nos remete à nova racionalidade de gestão das instituições educacionais, reduzidas a “aspectos técnicos, mensuráveis, que moldam o trabalho docente segundo expectativas externas à comunidade escolar” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 14), levando, segundo os autores, a uma fragmentação política dos sujeitos, o que torna suas ações restritas às questões do cotidiano escolar.

Ao serem indagados se tinham conhecimento prévio sobre a política de verticalização e integração dos IFs, seis dos docentes entrevistados informaram que não, e apenas dois afirmaram que sim. Mesmo constando no edital de concurso para contratação de professores EBTT, nem todos entenderam de fato como se daria essa atuação verticalizada no IFB. Para a maioria dos docentes, a compreensão sobre o trabalho verticalizado somente aconteceu em serviço, conforme podemos perceber nas falas:

*Na verdade, a ideia que eu tinha do IF quando eu entrei, era ainda uma ideia de escolão, que era oriundo dos antigos CEFETs e por consequência também eram frutos da Escola Técnica Federal e a Escola Técnica Federal que eu me lembro bem, quando eu era adolescente, era uma escola profissionalizante e só. **Não tinha uma perspectiva de várias modalidades no mesmo espaço, então as diversas modalidades que existem no IF eu vejo até com bons olhos, agora como é esquematizado isso que também é um problema,***

né? Porque a gente tem que se desdobrar em várias modalidades, muitas vezes não tem uma formação. (Prof-Sindi). [grifo nosso]

Sabia, talvez por uma particularidade. Eu fui aluno de CEFET [...] Então, eu já tinha noção do que era a Rede. Não sei se vai te ajudar na pergunta, mas eu percebo, enquanto gestor, que muitos professores não tinham essa noção, quando entram aqui, da verticalização. Talvez uma noção, às vezes um ouvir falar, mas não sabiam como, não sabem como vai se dar na prática. A gente sabe que acontece, ou criam resistências na hora de vir para prática. (Prof-DG). [grifo nosso]

A maioria dos docentes desconhecia quais seriam as implicações da verticalização sobre o seu trabalho e indicaram em suas falas que foram aprendendo enquanto trabalhavam. Ao contrário, nos questionários, 66% dos professores afirmaram conhecer a política de verticalização dos IFs e 34% não conhecê-la. Observa-se, assim, um número significativo de docentes que não dispunham de clareza acerca da verticalização, nem mesmo da relação entre esse princípio de gestão e a política de expansão da qual viriam a fazer parte.

Por ser uma instituição recente em Brasília, com pouco mais de uma década de atuação, o IFB tem atraído professores para seus quadros profissionais por meio de diversos concursos públicos. A instituição, porém, não oferece um programa de formação institucionalizado para os recém-ingressantes no sentido de conhecer a estrutura do Instituto. Cada *campus* o faz de maneira distinta, se o fizer.

Assim, a relação do professor com a polivalência por nível de ensino e o trabalho verticalizado vai depender da fase de implantação de seu *campus*, já que alguns deles oferecem todos os níveis e modalidades exigidos em lei e outros ainda estão em processo de discussão e análise da oferta de cursos como o EMI, Proeja e cursos superiores. Porém, independentemente do *campus* de atuação, todos os docentes estão sujeitos à política de verticalização e integração educacional, na busca pela otimização dos recursos.

Temos assim a visão dos professores do IFB no processo de elaboração das políticas educacionais para a educação profissional e as influências no desenvolvimento do seu trabalho na verticalização. Essa política é vista como positiva, desconhecida e contraditória, pois expandiu o acesso à educação profissional, deixando, porém, a desejar em termos de infraestrutura adequada para a realização do trabalho, além de falhas institucionais na formação do corpo docente.

Essa questão nos leva à próxima unidade de análise, que trata sobre os elementos do trabalho docente na verticalização. Oliveira (2004, p. 1130) afirma que o “contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente.”. Dessa forma, abordamos o tema da formação docente para uma atuação verticalizada e integrada, as relações

entre professores e o sindicato, as atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, a divisão da carga horária docente diante das características da verticalização e as condições de trabalho na perspectiva dos docentes do IFB.

4.2.3 Elementos do trabalho docente na verticalização

Nesta unidade de análise partimos do par dialético trabalho-formação, uma vez que entendemos a formação docente a partir da natureza do seu trabalho (LIMONTA; CURADO-SILVA; 2013). Os pares dialéticos expressam uma trama de relações contraditórias e conflitantes entre si (FRIGOTTO, 2010) nas quais podemos observar o seu movimento. Os professores foram questionados a respeito da formação que eles sentem ser necessária no exercício da docência nesse contexto de verticalização. Nas entrevistas, as formações continuadas voltadas para níveis e modalidades específicas tiveram a maior frequência de respostas, seguidas da necessidade de o IFB oferecer formação para os professores atuarem na verticalização. A atualização na própria área de conhecimento e a não necessidade de formação específica para atuar no nível superior também surgiram nos comentários dos docentes, como podemos ver a seguir:

O professor, ele tem que estar sempre sabendo o que tá acontecendo na área dele. Não tem jeito de ele fazer uma faculdade, fazer uma pós-graduação e ficar por isso mesmo, entrar na sala de aula e fechar a porta e agora eu sei tudo. Não dá, não dá. (Prof. 02). [grifo nosso]

Acho que aí vai depender de onde eu vou estar. Se eu estiver no médio, é de educação de ensino médio, dependendo da disciplina, porque, eu imagino que se eu fosse das disciplinas mais específicas, então talvez não, mas, por exemplo, o curso técnico, educação de jovens e adultos, eu preciso ter os pressupostos mínimos de educação de jovens e adultos. É ensino superior, docência no ensino superior, é inadmissível você não ter docência no ensino superior e eu vejo isso agora porque acabei de fazer a disciplina, a gente faz muito, muitas coisas por indução, porque eu tive uma formação, eu acredito que, se eu não tenho base, eu vou recorrer à formação que eu tive, que eu considero que foi boa porque, pelo menos teve um bom resultado. Mas é preciso o instituto ter uma política diferenciada pra cada área, se ele se propõe a fazer a verticalização tem que ter a formação específica pra cada caminho, mas que, por exemplo, no início, seria bom que o professor chegasse aqui e já tivesse como ambientação, aqueles cursos de formação que a EAPE faz, por exemplo, no GDF. O que é a verticalização? Onde você pode atuar? Quais são suas possibilidades? A partir daí você cria essa identidade formativa. Que o IF poderia ter essa responsabilidade inicial de mostrar o que é a verticalização, um curso sobre o que é a verticalização, de repente. (Prof. 01). [grifo nosso]

Nos questionários, acerca da maior prevalência de respostas sobre a formação que os professores sentem ser necessária no exercício da docência, predominou a licenciatura e a graduação, que foram seguidas da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Diversos professores disseram ser necessária somente a graduação, visto ser essa a única exigência do concurso para o IFB. Houve menor prevalência de respostas para a necessidade de formação pedagógica e conhecimentos para lidar com modalidades como a EJA, o ensino técnico e a educação especial, por exemplo. A atuação verticalizada como um conteúdo formativo na relação trabalho-formação aparece na fala do professor do *Campus São Sebastião* “*O ideal seria **formação e experiência na área de atuação**, mas até para reconhecer em qual área o docente vai atuar é difícil, pois ele pode ir desde os cursos FIC até a pós-graduação.*” (Prof. 02 CSSB).

Nas demais respostas, os professores ressaltaram a necessidade de uma formação acadêmica combinada com a experiência profissional, uma vez que também atuam em cursos técnicos. Historicamente, a docência tem sido conceituada como uma atividade de menor importância, na qual o domínio do conteúdo é considerado a parte mais importante do trabalho, ou seja, bastaria isso para que um professor fosse considerado apto a *dar aulas*. Isso quer dizer que “quem domina um conteúdo está pronto a ensiná-lo” (GONTIJO, 2014, p. 194), no entanto, a docência exige formação específica para o ensino.

Saviani (2009) acrescenta ainda que os professores universitários apresentam certa depreciação sobre os aspectos pedagógicos do seu trabalho. Podemos perceber tanto na literatura quanto na fala dos professores do IFB que o conteúdo escolar e os saberes especializados da área técnica têm sido os principais referenciais para a atuação docente, quase que descartando as especificidades da Didática enquanto área do conhecimento, bem como as singularidades do ensino e da aprendizagem de cada público específico, nível e modalidade.

Por estarem na fronteira entre ser professor da educação básica e do ensino superior, os professores do IFB parecem reproduzir a institucionalidade de uma universidade em uma instituição que não constitui de fato uma universidade, mas é híbrida e verticalizada. Percebemos assim que o docente tem o reconhecimento da área de especialidade como quase que essencial e a área da Didática com uma leve aproximação de interesse para o trabalho. O conhecimento sobre os níveis e modalidades demandados pelo efetivo exercício seriam aprendidos no fazer docente, ou seja, não há uma busca pela crítica ou reflexão coletiva sobre a educação profissional como uma modalidade que atende a diferentes públicos. Parece haver mais uma visão fragmentada a partir da demanda específica do trabalho no contexto da verticalização; alguns professores, inclusive, demonstram interesse de atuar em apenas um nível, como situação ideal de trabalho.

O professor representante do sindicato indicou que, com relação à formação dos docentes, o sindicato não teria uma proposta de formação pedagógica em si para a atuação no magistério e na verticalização, mas sim uma voltada para questões de política e direitos trabalhistas, como ficou explícito na fala:

A gente está tentando seduzi-los no sentido da importância de participação no sindicato, com eventos que possam fomentar a discussão política sob propostas que atacam direitos já conquistados, sobretudo nesse ambiente de golpe, que nós do sindicato acreditamos que vivemos uma situação de exceção e que se aprofunda cada vez mais por interesses de grandes empresários, assim, de multinacionais, interesses de soberania nacional, sobre o petróleo, o interesse para a terceirização do processo de educação, a privatização da saúde... Então, tudo aquilo que foi que precisa ainda ser consolidado por uma Constituição cidadã, a de 88 que não foi, nunca foi. Precisa ser fomentado, mas, o excesso de trabalho do docente e do técnico, né? Tendo que exercer funções que não são necessariamente da docência em si, mas coisas extremamente burocráticas, que dividem, inclusive, a categoria, porque existe uma desunião muito grande entre nós servidores, não é?

[...] E essa verticalização ainda é um terreno ainda pantanoso, meio penumbra pra muita gente que não tem noção do que significa, do que se trata de fato essa verticalização? O que seria mais interessante nessa educação? Que tipo de educação nós queremos? Eu mesmo tenho as minhas dúvidas. Há uma discussão pouco frutífera sobre esse projeto, não há o engajamento. (Prof. Sindi). [grifo nosso]

Na fala do professor e representante sindical ficam claros os aspectos do isolamento e da sobrecarga dos docentes, além da dificuldade para realização de sua formação docente.

Sobre as ações desenvolvidas pelo sindicato e sua contribuição para a formação e profissionalização no IFB, 92% dos professores afirmaram não haver nenhum aporte, contra apenas 8% que responderam positivamente. Uma das justificativas destacadas acerca de como o sindicato tem atuado na formação dos docentes foi como “A cobrança por mestrados profissionais, por exemplo, é uma ação” (Prof. 07 CSAM). Mas o que chamou a atenção foram as falas que tratam da individualização na busca por formação “Não é essa a finalidade do sindicato” (Prof. 03 CSSB) e “Sindicato ausente. Ainda mais a formação docente depende única e exclusivamente do próprio docente” (Prof. 04 CTGT). Nas justificativas para as respostas, a maior frequência de explicações dos professores indica que eles não conhecem as ações do sindicato ou não têm opinião formada sobre o assunto. A segunda maior frequência de respostas apontou a insatisfação dos docentes com as ações do sindicato.

Os professores pouco percebem a atuação do sindicato, ora por puro desconhecimento ora por achar que sua função não se refere à formação. Contraditoriamente, indica-se uma aproximação quando este mesmo sindicato

busca por parcerias para mestrados profissionais. Nóvoa (1999, p. 7) acredita que o sindicalismo docente está se revitalizando, mas que esse fato “não compensa a inexistência de uma colegialidade que não se esgota nos modelos sindicais tradicionais”. O autor afirma que há uma fragilidade nesse movimento associativo entre professores, os quais oscilam entre o “individualismo” nas suas ações pedagógicas e os modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. Essas são consideradas

formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores. (NÓVOA, 1999, p. 8).

Sobre a relação com o sindicato, 76% dos professores informaram não ser sindicalizados contra 24% de sindicalizados. Para justificar essas escolhas os professores sindicalizados fizeram a maior parte dos comentários enfatizando que a filiação fortalece o sindicato em prol da categoria. A segunda maior frequência de justificativas foi entre aqueles professores não sindicalizados que afirmam não perceber a atuação do sindicato no IFB. A terceira maior frequência de respostas diz respeito aos professores que consideram o sindicato uma extensão político-partidária. Os demais comentários dizem respeito ao fato de os professores não se sentirem representados pelo sindicato e por não terem visto vantagem individual ou necessidade de se sindicalizar. Destacamos algumas falas, como a do professor: “*Embora eu tenha muitas críticas à ação sindical e à atuação do meu sindicato, acredito na importância de estar vinculada a uma estrutura de representação de minha categoria.*” (Prof. 16 CSSB) e “*Não sou sindicalizada ainda porque não tive até o momento necessidade de sê-lo.*” (Prof. 08 CTGC). Ao ser questionado sobre o baixo percentual de professores sindicalizados no IFB, o professor e representante sindical relatou:

Eu acredito que a crise da representatividade, ela já tem alguns anos, talvez décadas e que a cidadania através do tem criado no sistema atual capitalista uma mentalidade extremamente individualista. Os proventos, eles são muitas vezes melhorados pela luta sindical, mas o interesse pela defesa desses, dessas garantias, desses direitos, dessas conquistas, não tem uma clareza, provavelmente porque muitos servidores não têm uma formação política necessária para entender o complexo sistema em que nós vivemos. Então, eu penso que a pouca adesão, o pouco interesse por política tem a ver também um pouco com a desilusão de sonhos, das utopias que elas foram consumadas pelo poder de compra, ou melhor, a possibilidade de crédito. Eu vejo muito isso, que as pessoas tendo crédito

elas se resolvem e resolvem esses problemas de felicidade consumindo.
(Prof. Sindi). [grifo nosso]

O sindicalismo docente no Brasil, conforme Dal Rosso (2015), tem atuação de bastante destaque, tanto em quantidade de sindicatos, quanto em número de filiados. A fragmentação sindical no setor da educação é, no entanto, uma realidade, pois há várias divisões internas: sindicatos para os docentes da educação básica, para os docentes do nível superior, para os do ensino profissional e, ainda, a divisão entre docentes e técnicos, embora todos sejam considerados trabalhadores da educação.

De acordo com Rêses (2015), os sindicatos, como elementos da superestrutura, articulam interesses de classe e são, portanto, estruturas político-ideológicas portadoras de determinadas concepções políticas. Ao falar em organização sindical, filiação e identificação, é preciso também falar em profissão, porque “[...] sindicato e profissão se vinculam mutuamente, pois o sindicato agrupa pessoas de uma profissão por meio de uma organização interna para assegurar a defesa e a representação da respectiva profissão.” (RÊSES, 2015, p. 22). Nas respostas dos professores, percebemos que esses docentes não se sentem como parte de um coletivo, nem compreendem o sindicato como espaço de organização e luta comum.

Diante das colocações dos docentes, constatamos uma atuação mais individualizada seja em suas próprias ações pedagógicas ou de qualificação, nas quais os professores percebem a formação como uma iniciativa individual e não, conforme Curado Silva e Limonta (2014, p. 12), como um direito do professor que “possibilita a construção de sua identidade e viabiliza sua profissionalização, uma vez que compõem, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo”. Depreendemos ainda que o docente, para atuar no Instituto Federal de Brasília, deve ser polivalente, flexível e adaptável às exigências da instituição. Tal professor, licenciado ou não, pós-graduado ou não, precisa dar conta das especificidades do ensino médio integrado e subsequente, da educação de jovens e adultos, da educação especial inclusiva e do ensino superior, independente da sua formação, uma vez que a exigência para ingressar na instituição é somente a graduação.

Apenas dois dos professores entrevistados indicaram ser responsabilidade da instituição oferecer formação mínima para que os docentes atuem na verticalização, o que nos leva a questionar de quem é a responsabilidade para os demais docentes. Essa visão fragiliza o par dialético trabalho-formação ao ponto de professor não reconhecer a responsabilidade institucional na sua formação. Muitos docentes creem ser essa uma responsabilidade individual, a busca pela sua própria qualificação para se adaptar a um ambiente escolar totalmente novo e verticalizado.

Sobre a formação continuada, os professores afirmaram, em sua maioria (63%) que o IFB estimula e facilita a sua formação continuada, ao contrário dos 37% que afirmaram que o IFB não estimula nem facilita sua formação continuada. Entre os docentes que já participaram de algum tipo de formação continuada, 73% afirmaram ter sido útil para sua atuação como docente, enquanto 27% disseram não ter sido útil. Esses dados indicam a vontade e a necessidade que os professores têm de se manterem atualizados, seja em suas próprias áreas de formação, seja em questões pedagógicas relacionadas à docência nos muitos níveis e modalidades oferecidos pelo IFB.

A disponibilidade para a realização de cursos e planejamento do trabalho pedagógico, bem como as atividades de pesquisa e extensão podem ser influenciados pela carga horária de trabalho. Sendo um dos elementos que compõem o trabalho docente, os professores que atuam na gestão falaram a respeito da questão da divisão da carga horária docente diante das características da verticalização. O Diretor Geral afirma que cada *campus* realiza a divisão da carga horária docente de maneira autônoma:

É, no nosso caso, eu vejo uma coisa positiva, porque isso não está institucionalizado, os campi não são obrigados a fazer assim e aí eu vejo que tem outras propostas relevantes de carga horária, que impactam diretamente na pergunta aí e nas dificuldades geradas pela verticalização que eu vejo como positivas.

*[...] E tenta também reduzir o número de disciplinas, quando possível. Isso acontece mais quando você tem mais de um ou mais de dois professores de uma mesma área e **a gente acaba caindo na armadilha dos casos que a gente só tem um e às vezes até com dois professores fica difícil, você pode ter um universo, uma quantidade grande de disciplinas que tem que caber em um sujeito só ou em dois sujeitos, que acaba voltando para o problema da pergunta anterior, o que onera muito a capacidade do docente.*** (Prof. DG). [grifo nosso]

A fala da Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão se refere à carga horária, bem como a outros elementos que impactam nos processos de verticalização:

*A gente tem dificuldade sim, não é fácil, mas assim, dentro dos colegiados as pessoas estão se entendendo, não sobrou muito pra gestão, tenho notícias de outros campi a gestão tem que interferir muito, mas aqui geralmente o grupo consegue dividir, agora se o grupo faz por área de conhecimento ou não, eu não sei. **Apesar de ter, de ser importante a gente com a questão da avaliação dos cursos superiores, privilegia quem tem mestrado e doutorado no curso superior,** mas daí já não sei se é uma questão do conteúdo ou da habilidade com a turma ou qualquer coisa assim, acaba que a gente perde o semestre por conta da avaliação.* (Prof. Drep). [grifo nosso]

Temos uma situação na qual a lógica da integração se esvazia, uma vez que um mesmo espaço abriga diferentes níveis e modalidades, mas em razão das políticas de avaliação educacional a concentração da carga horária docente pode ser direcionada conforme sua formação, de maneira que os cursos superiores sejam bem avaliados. Essa situação poderia gerar atritos internos entre os docentes, bem como “castas” entre aqueles que poderiam ou não lecionar no nível superior e aqueles que deveriam ter sua carga horária de ensino mais direcionada para a educação básica.

Os professores relataram sobre como veem a questão das condições de trabalho diante dessas características da verticalização em seus respectivos *campi*, e foram questionados em relação a essas condições interferirem no seu trabalho como docentes. Para dois dos professores entrevistados, o IFB oferece boas condições de trabalho, principalmente na infraestrutura de salas de aula e equipamentos didáticos, inclusive com tempo suficiente para o planejamento das aulas. Para a maior parte dos entrevistados, no entanto, as condições de trabalho na verticalização dos Institutos Federais fazem com que o professor divida sua carga horária em sala de aula em várias áreas de atuação, pois há uma quantidade excessiva de componentes curriculares diferentes a serem ensinados.

Essa não é a realidade de todos os docentes, há uma disparidade: enquanto alguns lecionam dois componentes diferentes, há aqueles que lecionam até seis componentes em cursos distintos e se sobrecarregam, como podemos perceber nas falas de um professor, um gestor e o representante sindical:

*Olha, é complicado porque é você dividir suas horas pra várias áreas. Pra você fazer, por exemplo, uma ementa, ou todo um estudo em cima de um curso de FIC, por exemplo, é claro que você não vai entrar muito na informação porque é um curso de curta duração. Então, você tem um tempo menor pra fazer. **Quando você trabalha, eu acho que assim como é gradativo, gradativo também no conhecimento, o FIC você consegue fechar ele redondinho mais rápido. O técnico já te demanda um pouco mais de tempo e o superior você precisa focar em algumas especificidades, você não pode abrir igual ao técnico, ele não pode ensinar modelagem para o técnico igual ensina para o superior. Mas ao mesmo tempo, eu vou ser cobrada por esse aluno que tá ali no superior e que não passou pelo técnico “porque que você ensinou determinada coisa lá no técnico e não no superior?” É difícil explicar pra ela que eu não tenho condições de ensinar pra ela uma coisa do *métier*²⁷ mesmo, do fazer a coisa, sendo que ela tá tem que tá preocupada em projeto. Que é outra linha da área do corte. Então é difícil, é bem complicado. Demanda muito tempo. (Prof. 03). [grifo nosso]***

Que para mim, a verticalização não é um problema em si, o problema são as condições que a gente tem para fazer essa sonhada verticalização de

²⁷ Francês: área de trabalho, de atuação; ofício, profissão, ocupação.

forma sonhada, da forma que a gente sonhou e gera mil problemas pra mim enquanto gestor.

*[...] Bom, quando você vê e quando o docente vem até o gestor e fala “**pô, eu não estou aguentando, seis disciplinas**”. Como é que você quer que eu faça? **Aí eu olho para os meus recursos humanos, eu tenho um teto, de setenta** (professores). E, eu gero outro problema, por exemplo, eu vou baixar de seis meu exemplo aqui para quatro, “Você está, você está com quatro componentes, mas você está com oito aulas e para equalizar a conta - deve ir a dezoito -, não tem como eu chamar outro professor, porque se eu chamar outro professor da sua área, você vai ficar com quatro aulas enquanto os outros professores vão ficar com dezesseis, dezoito. **Isso gera sim um problema para a gestão e inclusive um problema de motivação.** E já com caso concreto. Esse caso concreto que eu vou citar tange a verticalização, mas, **já tive relatos de uma colega professora de um campus, que foi contratada na área de informática e ela tinha doutorado e o campus para o qual ela foi só tinha, na época, demanda de informática para curso de formação inicial e continuada e um dia teria no nível médio, técnico integrado de nível médio. E ela se sentiu desconfortável por ter titulação de doutorado, não sei, entrou uma questão de vaidade, e eu acho que a atitude dela pode até ter sido correta, porque ela não se sentia bem dando aula em curso elementar e pediu exoneração, talvez o que mais se encaixasse nas expectativas dela fosse realmente uma universidade ou um campus que tinha curso superior na área dela, curso de informática, mas como ela não tinha gerência sobre isso, ela se exonerou.** (Prof. DG). [grifo nosso]*

***Estresse, pessoas estafadas, sobrecarga muito grande de turmas, sem tempo para pensar o tripé que foi apregoado muito na universidade que também não foi praticado com excelência que é o ensino, pesquisa e extensão. Nessa instituição eu só consigo praticar o ensino e não tenho condições de tempo mesmo para participar de qualquer projeto de pesquisa e extensão, por conta de comissões, de reuniões, de resoluções e de tentar ainda... Porque o IFB, sobretudo o IFB que é uma instituição que foi criada muito recentemente, diferente de outras que tem um histórico centenário inclusive, ainda está em fase de formação. As pessoas não sabem lidar com isso. Muita gente trabalha na educação sem ter licenciatura, por exemplo, ou técnicos em assuntos educacionais, mas que não tem uma formação mais pedagógica. Então eu vejo que é um dilema, sobretudo para quem continua e não sai do IFB, porque o IFB muitas vezes é uma passagem, tem gente que entra e sai.** (Prof. Sindi). [grifo nosso]*

Nesse movimento, os professores indicam que em seu trabalho cada um vai priorizar uma área, seja o docente que atua exclusivamente no ensino, pesquisa e extensão, seja o professor que assume cargos de gestão e precisa tomar decisões administrativas. O estresse e a sobrecarga fazem com que o foco seja no ensino verticalizado, e que não seja possível a todos os docentes realizarem o tripé que seria complementado com a pesquisa e a extensão.

Considerando que o trabalho docente no IFB não se resume ao ensino, 71% dos docentes responderam que realizam ou já realizaram pesquisa, contra 29% que não realizam atividades dessa natureza. Na extensão a situação é semelhante, sendo que a maioria dos professores, 78%, realiza ou já realizou atividades de extensão, contra 22% que não realizam. Com relação à divulgação dos resultados das pesquisas e projetos de extensão, 59% dos professores não publicam artigos, contra 41% que afirmaram publicar. Um dos docentes indica que o problema não é a verticalização em si, mas a falta de instrumental para realizá-la. Esse comentário nos leva à próxima questão sobre o trabalho docente.

Ao serem solicitados para classificarem o grau de satisfação com o trabalho docente no IFB, os professores foram enfáticos em responder com 84% de satisfação nas respostas que englobam os quesitos bom e muito bom. O quesito médio teve 14% das respostas, e 2% consideraram como ruim ou muito ruim. Alguns dos professores fizeram comentários demonstrando sua satisfação, tais como *"Ambiente favorável para desenvolver meu trabalho"* (Prof. 05 CCEI) e *"trabalho com o que gosto e os estudantes são tranquilos em relação às outras escolas"* (Prof.02 CPLA). No entanto, apesar do alto percentual de satisfação, a maior prevalência de comentários foi em relação às melhorias que poderiam haver para que o trabalho fosse mais bem desempenhado. Alguns exemplos: *"Gosto muito da docência, mas as atividades de gestão e as comissões não nos dão tempo de dedicar mais"* (Prof. 02 CRFU), *"sinto-me cansada."* (Prof. 02 CSAM), *"Poderia ser ainda melhor com a estrutura física adequada."* (Prof. 06 CTGC), e

Ainda não consigo fazer pesquisas. Efetivamente o campus, como um todo, só valoriza os profissionais com elevada carga horária, desmerecendo, muitas vezes as outras atividades desenvolvidas pelos servidores, tais como pesquisa, orientação de alunos, produções científicas, dentre outras. (Prof. 06 CSAM).

Esses relatos dos professores indicando ao mesmo tempo satisfação e insatisfação com o trabalho revelam vivências de prazer e sofrimento na docência. Para alguns professores, o não reconhecimento do sofrimento com o trabalho é uma estratégia defensiva,

por outro lado, Dejours (2001) comenta que as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha, que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer. Isso porque, na concepção de Dejours (1992), apesar dos trabalhadores vivenciarem o sofrimento, eles não o reconhecem, pois a função primária de defesa é aliviar o sofrimento, mas sem conhecer a forma e o conteúdo desse sofrimento, é difícil lutar eficazmente contra ele. (MENDES *et al.*, 2006, p.5).

Vilela, Garcia e Vieira (2013) afirmam que, no caso dos professores das universidades públicas, a partir das mudanças recentes da economia de mercado global, foram incorporadas novas e contínuas exigências à atividade docente e “o impacto dessas mudanças se faz sentir pela intensificação do trabalho do professor, uma vez que essas instituições assumem os mesmos pressupostos ditados pela economia de mercado.” (VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013, p. 518). A educação passa a ser gerida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível.

Ao serem perguntados sobre as vantagens do trabalho no IFB, os professores consideram a autonomia, a realização pessoal, o plano de carreira e a flexibilidade da carga horária como as mais importantes. As principais desvantagens citadas foram o desgaste emocional, o desgaste físico, a competição entre os pares e o salário. Com relação à remuneração, vimos no perfil docente a disparidade entre os salários e as condições de vida em cada uma das regiões do Distrito Federal. Sem a formação adequada, os professores não avançam no plano de carreira e se encontram em desvantagem financeira com seus pares nas Universidades Federais, inclusive em comparação com os professores de educação básica local.

Vale ressaltar, no entanto, que houve mais respostas sobre as vantagens do que sobre as desvantagens, indicando a prevalência das vivências de prazer no trabalho. As vivências de sofrimento foram menos prevalentes, mas não desprezíveis, e mostram um cenário de desgaste focalizado. As ambiguidades do contexto de trabalho dos professores do IFB fazem com que parte deles vivencie o prazer e outros, o sofrimento da docência mediante a intensificação, a falta de condições de trabalho, a exigência de produtividade e a conciliação com atividades burocráticas e de gestão.

Quando os professores foram perguntados sobre as questões de infraestrutura dos seus respectivos *campi*, a começar pela adequação das bibliotecas para atender a demanda de todos os cursos oferecidos, os docentes se dividiram: 50% acreditam que a biblioteca dos seus *campi* atendem parcialmente ou totalmente as necessidades dos cursos e 50% acreditam que não atendem integralmente ou em parte às necessidades de todos os cursos oferecidos. O espaço físico dos *campi* foi considerado adequado para receber os cursos por 65% dos docentes, enquanto 35% acreditam que não há adequação para receber todos os cursos. Sobre o local para que os professores realizem atividades de planejamento didático, 51% dos professores afirmam que não há local adequado, contra 49% que consideram que o local de planejamento oferecido pelo seu *campus* é satisfatório.

Na avaliação da infraestrutura há uma divisão bastante marcada entre os docentes, revelando mais uma vez a diferença entre os diversos *campi* que compõem o IFB e a estrutura física que estes oferecem para a realização do trabalho docente verticalizado na oferta de múltiplos cursos. Percebemos, na fala dos professores, uma ambiguidade dado o fato de que os docentes gostam do trabalho, querem desenvolver

suas atividades e contribuir para a formação dos estudantes, mas alguns se sentem sobrecarregados, consideram a infraestrutura nos *campi* inadequada em algumas situações e sentem que as atividades de pesquisa e extensão ficam em segundo plano, em benefício do ensino. Ou seja, parece haver, no geral, certa concordância dos professores com a organização curricular da verticalização, o que não ocorre em relação à materialidade do trabalho constituída nesse princípio.

As respostas dos professores sobre a situação da divisão da carga horária são ainda mais díspares. Os quatro maiores percentuais que indicam a quantidade de horas em sala de aula mostram que 16% dos professores têm uma carga horária de menos de 8h; 15% de 8h; 14% atuam com 12h e 13% trabalham 10h em sala de aula. De outra forma, 42% dos demais professores têm cargas horárias em sala de aula variando entre 14h e 20h. Esses números refletem duas situações: mais uma discrepância entre os *campi* que compõem o IFB, pelo fato de alguns terem a verticalização dos cursos completa e outros ainda estarem em fase de implementação e a fala do Diretor Geral sobre a política dos IFs, que impõe um teto de professores para cada *campus* e, a depender dos eixos tecnológicos e cursos ofertados, alguns professores estarão sempre sobrecarregados em sala de aula, enquanto outros terão uma carga horária mais compatível com suas atribuições.

A Portaria nº 17 publicada recentemente pela SETEC²⁸ dá a dimensão da otimização dos quadros de pessoal dos IFs ao estabelecer um mínimo de 10h e o máximo de 20h em sala de aula para os docentes EBTT. Além das atribuições de ensino, pesquisa e extensão, 66% dos professores atuam ou já atuaram em cargos de gestão desde que tomaram posse no IFB. Os cargos incluem principalmente a Coordenação de Curso, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação e Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. 34% dos professores nunca assumiram nenhuma função de gestão. Significa que, com exceção da Direção Geral²⁹, que representa 4% dos cargos de gestão assumidos, os demais professores têm ou tiveram de compatibilizar as funções administrativas e de gestão com a docência verticalizada.

Some-se a esse fator a questão da quantidade de componentes curriculares que estão sob a responsabilidade de cada docente. Mais uma vez encontramos um cenário de disparidade, pois 38% dos professores lecionam três componentes curriculares diferentes, 22% lecionam dois componentes, 15% quatro componentes, 14% um componente, 6% cinco componentes e 5% dos docentes lecionam seis ou mais componentes curriculares diferentes. Da mesma forma que a situação anterior, alguns professores estão sobrecarregados e outros encontram-se com uma quantidade

²⁸ BRASIL. MEC. SETEC. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, n. 91, 13 maio 2016, Seção 01.

²⁹ Conforme a Resolução nº 005/2016, para o caso de docentes em exercício de cargo de direção, poderá ser contratado um professor substituto.

adequada de componentes para o bom desenvolvimento de suas muitas atividades. Considerando que os *campi* do IFB com menos de cinco anos de implementação ainda estão discutindo os planos de curso para cumprir as metas e exigências legais da verticalização, a questão das cargas horárias excessivas na docência e os múltiplos componentes curriculares tendem a ser agravados, contribuindo cada vez mais para um cenário de intensificação, individualismo e isolamento dos professores na estrutura escolar.

Outro aspecto que reforça essa questão, sobre o qual os professores foram perguntados, é se o tempo que gastam nos diferentes conjuntos de tarefas docentes no IFB extrapola a carga horária de regime de trabalho semanal, tendo 59% respondido que sim e 41% afirmado que não. A média entre aqueles que responderam positivamente é de 9h a mais por semana. A frequência de professores que gastam entre 1h e 8h é maior do que aqueles que trabalham de 10h a 20h semanais a mais. Esses resultados indicam que a maior parte dos professores do IFB extrapola suas cargas horárias para dar conta das demandas da instituição, constituindo um dos elementos da intensificação do trabalho docente (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1999; CUNHA, 1999). Dessa forma, “ainda que formalmente esteja estabelecido um regime de trabalho, com horas semanais a serem cumpridas, os professores estendem essa jornada, consubstanciando um tempo invisível nos registros oficiais.” (GUIMARÃES; CHAVES, 2015, p. 569).

É curioso notar que nem todos os docentes têm clareza dessa intensificação, uma vez que o percentual daqueles que se reconhecem intensificados quase se assemelha ao dos que não se reconhecem como submetidos a esse movimento, em suma “há certa aceitação desse processo pelos próprios professores” (Idem, p. 571). A adesão ao processo de intensificação se faz presente quando os professores se sobrecarregam para cumprir as exigências da instituição, assim como veremos na questão que se segue.

Ao classificarem o grau de satisfação com as atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem no IFB, os professores se mostraram, em sua maioria, satisfeitos, pois 39% classificaram como bom, 33% razoável e 26% muito bom. Apenas 1% classificou como ruim e 1% como muito ruim. As ressalvas que os professores fizeram foram com questões específicas tais como a sobrecarga de trabalho, que apareceu em primeiro lugar, seguida de falta de apoio ou condições para realizar pesquisa e extensão. Logo depois vieram comentários a respeito da sobrecarga com atividades de gestão, as demandas administrativas que atrapalham o desenvolvimento docente e a falta de estrutura, ou estrutura precária, nos *campi*. Os professores citaram especificamente melhorias que precisam ser feitas na biblioteca e a falta de salas adequadas para orientar os alunos, tendo obtido “satisfação apenas na parte de ensino, não tive tempo suficiente para atuar em outras áreas.” (Prof. 05 CCEI)

O tempo de preparação didática é curto se levarmos em consideração a diversidade de disciplinas e níveis em que dou aula. O tempo para pesquisa (pós-graduação) é insuficiente. Algumas atividades ocupam carga horária, mas não estão previstas nesta carga (avaliação de processos, por exemplo). (Prof. 04 CGAM).

Com base nas falas dos professores, a questão que colocamos aqui é o conceito da verticalização – sendo uma experiência única na organização escolar, pois não há indicativos na literatura de uma mesma instituição realizando níveis e modalidades diferentes com um mesmo corpo docente –, a qual surgiu em um contexto de expansão do ensino técnico e superior com o intuito de buscar a otimização dos recursos bem como de promover a integração curricular desses diferentes níveis e modalidades. A política que criou os IFs e o conceito de verticalização e integração educacional da maneira como está colocada deu existência a uma instituição educacional que oferece cursos superiores, não consistindo, no entanto, nem em universidade, tampouco em escola técnica, leva à otimização dos recursos, ou seja, fazer o máximo de trabalho com uma quantidade mínima de professores. A contradição causada pela intensificação é que os professores, embora devessem aprender uma série de novas habilidades, não conseguem se manter atualizados nem em suas especialidades de formação (APPLE, 1995) nem nos aspectos relacionados à didática.

Talvez o ideal da verticalização e integração da educação básica ao ensino superior esteja restrito ao discurso de apresentação da política e convencimento de que se trata de uma nova forma de organização da educação, quando parece apontar para uma adequação das exigências de mercado pautado no modo de produção capitalista em sua fase neoliberal para a formação da classe trabalhadora em uma instituição educacional que sirva a vários propósitos, de maneira polivalente, adaptável e flexível, exigindo de seus docentes que realizem esse trabalho sob condições desfavoráveis. Em um modelo de instituição criado por uma política que não ouviu devidamente aqueles que iriam concretizá-la, não é de se espantar que nem todas as escolas federais tenham aderido ao projeto (OTRANTO, 2010.) que, entre outros problemas, produz grandes assimetrias no trabalho de seus docentes.

Dessa forma, consideramos como os elementos do trabalho docente na verticalização a intensificação, a satisfação e a insatisfação e as disparidades na carga horária, na formação e na remuneração.

No IFB, a concentração da carga de trabalho dos professores está no ensino, precarizando a pesquisa e a extensão. Os professores demonstraram que o seu conceito de docência sua ênfase na área do conhecimento e não na formação didática e pedagógica para atuação em cada nível e modalidade específicos. O isolamento docente também apareceu como um dos elementos do trabalho, assim como a fragilidade no movimento associativo dos professores, resultando em ações

individuais tanto em termos de ação pedagógica quanto na busca por formação, trazendo para si essa responsabilidade. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, apesar da necessidade tamanha de formação para os professores, não há tempo disponível para todos pela desigual divisão de carga de trabalho seja no ensino seja na gestão. A dificuldade de integração entre os pares pode ser vista também como um elemento do esvaziamento da integração educacional que é proposta para os IFs. Assim, temos uma docência polivalente, flexível e adaptável, com relativa autonomia dos professores na qual a satisfação e a insatisfação ocorrem ao mesmo tempo. A verticalização real trouxe demandas aos professores, mas não oferece as condições para sua realização.

O trabalho docente, para Tardif e Lessard (2013, p. 37), pode ser analisado a partir das “atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores tais como elas são realizadas nos próprios locais de trabalho”. Levando em conta a totalidade dos componentes do trabalho, passaremos à próxima unidade de análise que trata dos estruturantes do trabalho docente na verticalização, abordando os limites e possibilidades da docência no IFB.

4.2.4 Estruturantes do trabalho docente na verticalização

A integração do ensino médio ao superior é parte constituinte do modelo curricular dos IFs e uma das diversas responsabilidades a serem cumpridas pelos professores em seu trabalho docente no IFB. Partindo dessa questão, os professores foram perguntados se se sentiam preparados para atuar ao mesmo tempo na educação básica, na modalidade profissional e na educação superior. A maioria dos professores, 45%, responderam que se sentem preparados; 38% responderam que se sentem preparados em parte e 17% disseram não se sentirem preparados.

Nos comentários sobre essa questão, a maior incidência foi a fala dos professores alegando não terem formação para atuar no nível superior, seguido da colaboração dos professores que disseram estar preparados por já possuírem experiência anterior na docência sendo, por isso, flexíveis; a terceira maior incidência foi a de professores argumentando dificuldades em abordar os conteúdos em níveis e modalidades diferentes. Alguns destacaram que o ideal seria atuar em apenas um nível. Outros professores indicaram que a atuação integrada e verticalizada é uma questão de adaptação da linguagem e aprofundamento dos conteúdos. Os professores também assinalaram a necessidade de formação continuada e a falta de tempo para tantos planejamentos diferentes.

Cada um desses níveis e modalidades da educação têm suas especificidades, seja nos objetivos do que se espera de cada um deles, seja na preparação didática

ou nas relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem em adolescentes ou em adultos. Essas questões, porém, não foram abordadas pelos professores em seus comentários, uma vez que a maior importância foi dada à titulação para poder atuar no ensino superior ou à flexibilidade que as experiências prévias proporcionaram e não a formação específica para a docência, caracterizando-a como dispensável para o exercício do trabalho de ensinar.

Ao falar sobre a verticalização do ensino médio até o ensino superior, conforme é proposta pelos IFs, os professores destacaram a possibilidade de o aluno iniciar os estudos em um curso técnico e seguir para a pós-graduação, ou seja, a perspectiva de construção de um itinerário formativo dentro do IF foi a resposta com mais frequência nas entrevistas e se revela, na verdade, como uma vantagem para o corpo docente.

Ao se falar sobre o trabalho docente na verticalização, as respostas trataram também sobre as dificuldades, entre elas reconhecer os saberes dos alunos de um nível para outro. Na fala do professor a seguir podemos perceber a falta de integração existente entre os docentes e alunos dos dois níveis:

*Eu acho que seria interessante que houvesse um diálogo maior entre as duas, pelo menos entre elas. **Ou de quem fizesse superior pudesse trabalhar com o ensino médio e o ensino médio também pudesse ter uma noção do que é pesquisa, iniciação científica, por exemplo. Coisa que não há hoje, não há um diálogo entre, muitas vezes nem entre os professores das modalidades e muito menos entre os alunos.** No intuito de fazer uma coisa um pouco mais integrada. Então eu acho que seria interessante se houvesse essa integração. (Prof-Sindi). [grifo nosso]*

A necessária integração entre os professores nos IFs para que ocorra a verticalização tem se mostrado recorrente. Em recente estudo com professores do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) a respeito da integração curricular nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, os pesquisadores apontaram que as dificuldades estavam relacionadas à “falta de conhecimento dos projetos dos cursos técnicos; falta de experiência coletiva; dificuldade de convergência de conteúdos para um mesmo curso e como integrar docentes de distintas disciplinas técnicas, sem encontros por áreas e cursos.” (QUEIROGA; SILVA, 2014, p. 104).

Nesse sentido, o excesso de componentes curriculares foi mencionado como fator que pode sobrecarregar alguns professores de determinadas áreas:

*É uma possibilidade maravilhosa. Eu vejo como maravilhosa. Só que quando a gente vai praticá-la, se a gente desconsidera algumas questões, **essa expectativa toda de fazer algo único e diferenciado, por exemplo, ter o quadro com professores que vão dar aula para o PROEJA, dentro do quadro você ter 30% do quadro Doutores, mais aí 50% de mestres e alguns especialistas. Onde***

tem isso? No país? Não tem. [...] Então, na prática, o formato do Instituto joga a gente nessas armadilhas, então eu acho que o problema não está na verticalização em si, está no que foi usado de ferramental e aí eu não estou tentando buscar culpa, porque realmente quando você entra com a transparência, a necessidade de prestação de contas e você reconhece que é uma equação difícil e você chegar a um resultado razoável, mas a gente tem esse desafio para tentar resolver ao longo do tempo. A verticalização eu continuo vendo com bons olhos, agora, como a gente atua nessa verticalização, a gente ainda está sem ferramental para atuar de forma vertical sem que a gente caia, sem ter o descrédito da qualidade das aulas e sem que a gente nos desestimele, porque se você começa a sentir que sua aula deveria ser melhor do que você está praticando, por estar nesta situação, chega uma hora que você começa a se desestimular e o risco é você dar, aquilo que acontece no país inteiro, aquela mesma aula de sempre, com aquela mesma vontade que é o que a gente sonha em sair, ultrapassar um pouco esse modelo. (Prof-DG). [grifo nosso]

A verticalização traz a possibilidade de que professores titulados atuem em programas como o Proeja, porém, da maneira como está organizada a política, o limite de professores por *campus* inviabiliza uma divisão mais equitativa da carga horária docente e da quantidade de componentes curriculares para cada docente. Nas respostas dos professores, a possibilidade de ter experiência em várias áreas também surgiu nos comentários:

Eu acho muito bom porque você pode ter experiência em várias áreas. Mas isso exige de você maior conhecimento, porque eu tenho aula no curso superior à tarde e à noite eu vou para o técnico, depois eu vou para o Ensino Médio se for o caso, eu preciso ter conhecimentos específicos pra área e isso demanda mais de mim também. Por fora até, de pesquisar, de correr atrás. (Prof. 01). [grifo nosso]

Destacamos na fala da Prof. 01 a importância dos conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem e não apenas o domínio dos conteúdos curriculares para cada nível e modalidade. A professora ainda dá a entender que depende dela e não da instituição a busca pela qualificação para dar conta da polivalência, ou seja, desempenhar várias tarefas no seu local de trabalho. A polivalência por nível de ensino é um dos elementos que estruturam o trabalho docente tanto IFB quanto em todos os outros Institutos Federais. Nesse sentido, concordamos com os pesquisadores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) ao afirmar que, nessa situação, “o trabalho desse docente não possui uma identidade própria, tendo ele que reorganizar a sua prática educativa para atender a toda essa diversidade educacional, que requer estudos e metodologias próprias para cada nível e modalidade de ensino.” (GOMES; BRASILEIRO; LIMA, 2014, p. 24).

Ainda na questão da integração curricular, os professores foram perguntados sobre como fazem a transição do currículo do ensino médio para o ensino superior. Nas respostas, a maior frequência das falas foi sobre a dificuldade de possuir alunos no nível superior que já cursaram o nível técnico no IF, já que, desse modo, a turma fica heterogênea, ou seja, alguns alunos que estão cumprindo o itinerário formativo no IFB já têm conhecimentos prévios de determinado componente, enquanto alunos advindos de outras instituições ainda não entraram em contato com determinados conhecimentos.

Os docentes também mencionaram que fazem a transição dos currículos de acordo com os objetivos de cada curso, de nível médio e de nível superior e se apoiam na legislação e outros normativos. O perfil de profissional que as empresas desejam apareceu como parâmetro para decidir o que seria ensinado em cada nível. Por fim, o nível de conhecimento da turma foi apontado também como forma de abordagem. Destacamos a fala do professor e coordenador de curso que explica como realiza a transição:

Eu verifico quais são os intuitos, qual é o objetivo maior desse curso? Tendo em vista que é da minha área de formação, então fica mais fácil compreender qual a função do técnico e qual a função do nível superior. Nesse sentido, eu foco no que a legislação exige pra formação do nível superior e foco no que a legislação exige para o nível técnico. Então qual é o perfil desse profissional, o que ele vai fazer, pra que que ele está se formando? E com base nisso que eu tento trazer as aulas de acordo com esse perfil. Então, por exemplo, no técnico, trabalha-se mais o operacional, todavia, eu tento propiciar pra o aluno saberes e conhecimentos que vão além do operacional, para futuramente eles poderem caminhar dentro da empresa, até porque se sabe que empresas de pequeno porte, pequenas empresas, microempresas, o secretário ele é o RH, ele é o marketing, ele é o gerente, ele é tudo, ele é o financeiro. Então ele tem que ter um domínio além do operacional, ele tem que ter um domínio no mínimo tático. Já no nível superior, como é exigido dele um perfil diferenciado de liderança, de gestão, de consultoria, de empreendedorismo, de assessoria, ele precisa ter uma formação bem mais ampla. Ele precisa desenvolver uma quantidade maior de competências e habilidades. Então o conhecimento, os saberes que propiciamos dentro de sala ele tem que ser favorável ao desenvolvimento de novas competências e novas habilidades. (Prof. CoordSup). [grifo nosso]

É interessante notar que, no caso do professor e coordenador de curso, ele destaca o fato de atuar na sua área de formação. Essa parece ser uma dificuldade dos professores do IFB ao atuarem em cursos técnicos e superiores para os quais eles não necessariamente têm formação ou experiência profissional. Os professores disseram ter, em sua maioria, 56%, experiência profissional no eixo tecnológico oferecido pelo seu *campus*, porém uma grande quantidade de professores, 44%, afirmaram não contar com essa experiência.

Esse parece ser um critério fundamental para lecionar na modalidade de EPT, uma vez que o Documento Base (BRASIL, 2007) que trata da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio indica que os professores devem ter formação que inclua os conhecimentos específicos de uma área profissional, junto com a formação didático-político-pedagógica e a integração entre a EPT e a educação básica. Souza (2013, p. 398) afirma que, para os professores que atuam na EPT, a formação continuada em programas *stricto sensu* em parceria dos IFs com universidades seria uma perspectiva, uma vez que os professores formados em física, biologia, língua portuguesa etc. “pudessem alcançar maior clareza sobre a necessidade de uma atuação docente capaz de articular científica e tecnologicamente os respectivos conteúdos curriculares com os quais trabalham”, colocando em primeiro plano a compreensão pelos alunos das dimensões políticas, tecnológicas, econômicas, científicas e culturais de modo a se posicionarem como sujeitos históricos.

Considerando que o trabalho do professor caracteriza-se primordialmente pelo ensino, o par dialético trabalho-formação se sobressai quando se trata da educação profissional. Além das características do trabalho docente em geral que, conforme Melo (2010), envolvem a regência de classe, o planejamento, a gestão da escola e a discussão coletiva do currículo e da avaliação, o trabalho docente na EPT se soma a essas características e ainda tem elementos que ampliam a sua complexidade. A natureza do ensino técnico

compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho (MELO, 2010, p. 2).

Duas professoras enfatizaram a diferenciação entre os componentes curriculares do nível superior, médio e modalidades como o Proeja, ressaltando a questão de buscar nos discentes o referencial para definir o nível de aprofundamento do conhecimento. Destacamos aqui a fala de uma das professoras:

O ensino superior já tem as suas especificidades, não é? Linguística aplicada e fonética. Então alunos mais específicos, mas para o PROEJA que teria no ensino médio, então a mesma aula que eu dou pros meninos eu teria que aplicá-la ao PROEJA, isso não foi verdade. Eu não consegui, acho que não dá pra fazer, são realidades diferentes, são mundos

distintos. Então, eu conversava muito com os alunos pra verificar mesmo o que é que eles achavam da minha aula, qual que era a avaliação deles com a minha aula, o que é que eles esperavam. (Prof. 03). [grifo nosso]

A transição do currículo feita por esses professores se dá no nível do aprofundamento, que é diferente para o técnico de nível médio e o aluno de curso superior.

Então, aí que vem o problema, por que assim, vou falar da minha experiência dentro do vestuário. [...] O que acontece é que a gente teve obrigação de abrir o nível técnico do vestuário, a gente tentou puxar, mesmo o nível técnico, pra área do design, pra outra linha, que é a linha de produção e design, mas não foi permitido. Então o técnico em vestuário é na linha do industrial. Então, ali a gente começou pelo FIC, até aí foi tudo bem, depois foi para o nível técnico que aí a gente só veio a entender depois que tava fora do nosso eixo tecnológico. O eixo tecnológico do design do curso técnico do vestuário é o eixo industrial e o eixo tecnológico da área de onde nós passamos no concurso é produção e design. Aí o que aconteceu, além disso, a gente continuou dando a aula do nível técnico, o FIC junto. Pra gente tentar essa verticalização foi até uma iniciativa do próprio campus, foi que, ao invés do aluno passar por sorteio, que até então foi muito questionado por nós lá na época. Para o nível técnico, a gente usou o FIC como uma introdução para o técnico. Então para o aluno do FIC, eles entravam como sorteio. Só que eles faziam matérias, onde essas matérias o auxiliariam pra quando ele entrasse no curso técnico do vestuário. Então ele ia direto. Ele passando em todo o FIC, ele ia direto para o curso técnico. Então o FIC alimentava o nosso técnico. Até então foi ótimo, porque a gente conseguia nivelar muitos alunos e aí a gente conseguia dar um empurrão pra eles entrarem nessa área.

[...] Aí, o que aconteceu nesse meio tempo a gente ficou, FIC alimentando técnico, até aí tudo ótimo, a gente conseguiu ver a verticalização do ensino, foi muito bacana. Aí a gente começou a estudar o nível superior pra montar o plano de curso. Só que o nível superior não é do mesmo eixo tecnológico. Não é que eles não se conversam, eles se conversam, até porque um designer de moda precisa de um técnico de vestuário pra produzir a roupa. Mas são eixos diferenciados. Como que eu faço essa pessoa pular essa ponte? Porque é uma ponte enorme, é quase um abismo, entre um nível, um eixo tecnológico industrial pra ir pra uma produção e design? Então foi complicado, realmente entendo de conhecimento, a gente tá apontando, não é o ideal, mas eu não sei. Aí o que aconteceu? Com a abertura do curso técnico, do curso superior de design de moda, a gente observou isso na real, que seria muito complicado fazer essa situação, então se começou a estudar uma possibilidade de rever o curso técnico do vestuário. Tentou uma e tentou duas eu acredito que esteja já fazendo esse estudo. (Prof. 02). [grifo nosso]

A Prof. 02 critica mais tarde a decisão do IFB de que os alunos dos cursos técnicos fossem escolhidos por meio de sorteio e não mais por meio de processo

seletivo via curso FIC. De acordo com a professora, isso dificultou a realização da verticalização, uma vez que em sala de aula existia alunos que haviam passado pelo FIC e tinham conhecimentos prévios do eixo tecnológico e outros alunos que nunca haviam estudado o assunto.

A mesma professora relata os obstáculos em realizar a verticalização com cursos que são de eixos tecnológicos diferentes, já que o aluno passaria pelo curso FIC, indo, logo em seguida, para o curso técnico de nível médio e depois para o curso superior. Porém o curso de nível médio e de nível superior não pertenciam ao mesmo eixo, o que dificultou a transição tanto para os professores quanto para os alunos. A docente fala da complexidade de ter alunos no curso superior que já cursaram o nível técnico no *campus*, pois a turma se torna heterogênea, uma vez que muitos dos aprendizados adquiridos no curso técnico irão se repetir nos cursos superiores, conforme a fala:

*Isso é desesperador. É horrível, porque na verdade você tenta acender vela pra dois santos. É muito complicado, é muito complicado. [...] Tanto que a própria ementa fala que a modelagem tem que ser básica, só que como eu dou a modelagem básica pra um aluno que estudou um ano e meio comigo e ele não é mais básico? Só que **ao mesmo tempo eu tenho sessenta, setenta por cento da turma que já passou por isso e trinta por cento que nunca viram, não sabem pegar numa fita métrica.** Então, realmente a situação é muito difícil pra aproximar esses dois mundos. O que eu tentei fazer na minha situação, para que a aula não fosse tão entediante para as pessoas que já sabiam e que também não fosse tão desesperadora para as pessoas que não sabiam nada, eu misturei pessoas de conhecimentos pra umas ajudarem as outras. (Prof. 02). [grifo nosso]*

A professora relata uma estratégia em sala de aula para reduzir o desgaste da turma heterogênea, que consiste em reunir grupos de alunos para dar conta da diversidade de níveis de conhecimento em sala de aula, ou seja, os que já estavam traçando um itinerário formativo no *campus* em questão e os demais recém-chegados.

Os professores, ao serem perguntados sobre quais estratégias didático-pedagógicas são desenvolvidas para estabelecer a gradação de um mesmo conteúdo entre os diversos níveis e modalidades em que atuam, responderam, em sua maioria, que se utilizam principalmente de dois procedimentos: i) a variação das estratégias e atividades de ensino e ii) a identificação das características de cada nível por meio da realização do diagnóstico da turma. A fala do professor do *campus* Riacho Fundo ilustra bem essas duas formas ao afirmar “*Seleciono textos com abordagens diferentes, desenvolvo atividades segundo o ritmo das turmas e busco levantar o conhecimento prévio dos aprendizes para saber como abordar as discussões.*” (Prof. 05 CRFU).

A terceira estratégia mais citada pelos professores foi a questão da profundidade dos textos, que aumenta conforme o nível, principalmente para o nível superior. O professor explica: *“Nas modalidades superiores é cobrada maior leitura e profundidade da participação”* (Prof. 04 CSSB). Empatadas em quarto lugar há três estratégias, a saber: i) o uso de uma linguagem acessível ou adequada para cada nível e modalidade, ii) o uso de exemplos próximos da realidade de cada nível com a aplicação do conteúdo e iii) o aumento da profundidade e complexidade dos conteúdos gradativamente. Outra fala ilustra essa situação: *“Tento adequar os exemplos, no EMI faço atividades mais lúdicas”* (Prof. 17 CSSB). Enquanto o professor do mesmo campus explica: *“Utilizo nos cursos técnicos aulas mais dinâmicas com jogos e atividades práticas. No curso superior há um peso maior na fundamentação de conceito”* (Prof. 09 CSSB).

Análogo ao conceito de “profissionalidade polivalente”, na qual “a característica do professor que, ao atuar em determinado nível de ensino, leciona diversas áreas de conhecimento do currículo da educação básica” (CRUZ, 2012, p. 91), a polivalência por nível de ensino faz o professor lecionar diversos componentes curriculares em níveis e modalidades diferentes. Assim como o professor polivalente do ensino fundamental, o professor na polivalência por nível de ensino do IFB estabelece uma relação com os conteúdos curriculares e as estratégias e atividades de ensino e linguagem específicas para cada público, expressando um nível de autonomia no seu trabalho como professor em sala de aula. Dessa forma, a construção dessa relação “reflete a construção cotidiana do professor empreendido em cumprir com o seu ensino, ou seja, do modo como vive sua profissão, que lhe demanda polivalência para lidar com as diversas áreas de conhecimentos e fazer seus alunos aprenderem” (CRUZ, 2012, p. 91). Esse parece ser um indicativo de um estruturante do trabalho docente na verticalização, o saber curricular (SAVIANI, 1996) como integrador dos conhecimentos didático-pedagógicos e os dos componentes curriculares de referência.

Já a menor frequência de respostas para a questão da transição curricular envolveu aqueles professores que por enquanto atuam em apenas um nível, os professores que não veem diferença entre o ensino nos cursos FIC e cursos técnicos, professores que apenas repetem o conteúdo independente do nível e professores que ainda não conseguiram resolver essa questão da gradação entre os níveis. Ou seja, o fato da não realização do trabalho verticalizado impossibilitou a esses professores pensar a respeito dele, da mesma forma que a vivência direta da verticalização, sem uma formação adequada para a docência, apresentou-se como um obstáculo de modo a inferir em como pensam em realizar o trabalho verticalizado, uma realidade a que todos os docentes estão sujeitos no IFB.

A verticalização nos IFs traz consigo limites e possibilidades. Sobre essa questão e suas implicações para o trabalho docente, há a relação professor/aluno

em termos quantitativos. Considerando que IFs oferecem desde cursos FIC até pós-graduação, as normativas que regem os Institutos Federais consideram o número total de alunos por *campus* como metas a serem alcançadas. Em auditoria (BRASIL. CGU, 2014) realizada no IFB, o texto faz alusão ao Termo Acordo de Metas e Compromissos (TAM) celebrado entre o MEC e cada instituição da RFEPC, no qual é citada a meta nº3 do TAM, que prevê uma relação de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor. Os limites e as possibilidades ficam então evidentes na fala do professor e gestor:

*Logo, a gente é pressionado e é induzido a cair numa racionalização, por exemplo, a última portaria que o MEC emitiu que tem a classificação dos campi, na qual ficamos com o teto de setenta professores, quarenta e cinco técnicos administrativos e numa relação de vinte alunos por professor, **essa é a bendita relação, vinte alunos para cada professor, teríamos que ter mil e quatrocentos alunos no campus. De modo geral, é factível, mas se a gente for manter essa proporção para um curso de Doutorado, passa a ser absurdo.** Para FIC, para algumas modalidades, isso se dá. Então, a proposta é ousada, a proposta é romântica. (Prof-DG). [grifo nosso]*

A *ousadia* e o *romantismo* da proposta dos IFs, termos usados pelos participantes da pesquisa, esbarram em suas condições objetivas de execução, uma vez que, por ter estrutura otimizada e estar sujeita a rigoroso controle de metas, a instituição colide com impasses para a realização da verticalização e integração da educação com um mesmo corpo docente. O mesmo professor prossegue sua fala sobre a questão da prestação de contas para a sociedade e comenta o fato de como apenas os resultados numéricos podem ser inadequados para avaliar uma instituição que se propõe a fazer a verticalização e integração educacional de níveis e modalidades distintas.

*Não à toa, por que há a necessidade de prestar contas para a sociedade, é muito recurso investido e a gente meio que, **na hora de prestar conta tem meio que uma tara por números e a sociedade cobra números e a gente sofre na hora de executar, porque tem algumas coisas que a gente tem que esmagar para caber no formato numa caixinha.** Então, a concepção da Rede é tão ambiciosa, tão romântica, tão cheia de possibilidades maravilhosas quanto o inverso na dificuldade ou quase impossibilidade de ela ser feita como concebida. E a gente corre para tentar ajustar para fazer o que dá. (Prof-DG). [grifo nosso]*

Do ponto de vista do gerencialismo (MAGUIRE; BALL, 2011), a escola relaciona o seu desempenho diretamente aos incentivos materiais, ao mesmo tempo em que a autonomia dos professores é celebrada, os processos decisórios são transferidos para o âmbito externo. Segundo os autores, nesse sistema nem os especialistas

em educação nem os professores são consultados sobre políticas que afetarão diretamente seu trabalho, como no caso do IFB, no qual os recursos são derivados da quantidade de alunos matriculados *versus* a quantidade de professores em cada *campus*. Assim, o modelo de financiamento *per capita* “conjuntamente com os modelos competitivos de negócios e empreendedorismo, têm reduzido a autonomia escolar ao exercício de contabilidade institucional, manipulação de imagem e resposta reativa.” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 182).

Os professores foram então perguntados a respeito dos limites e possibilidades que a verticalização apresenta para seu trabalho, e, sobre esse tema, destacamos duas falas. A primeira fala é da Prof. 02:

Bom, a possibilidade é que eu consigo ser mais “Bombril” assim, eu consigo atuar de forma mais dinâmica nas várias áreas, isso é um lado bom. O lado ruim é que eu não consigo ser tão boa em uma área, porque se eu escolhesse uma área só, eu ia me dedicar exclusivamente àquele momento. E seria um top naquele ponto, mas como eu tenho que abraçar os três, eu acabo sendo mais ou menos em cada um, não tem como você focar em ter os três com a mesma qualidade que você teria só um. E isso é muito difícil. (Prof. 02). [grifo nosso]

Novamente a categoria polivalência surge como um estruturante do trabalho docente na verticalização. O professor polivalente deveria estar apto a transitar pelos diferentes cursos oferecidos por seu *campus*, porém, ao ter seu trabalho docente comparado a um “Bombril”, o professor tem de percorrer várias áreas, mas não consegue ter excelência em nenhuma delas, atuando de maneira superficial, sem tempo para se dedicar à pesquisa e extensão e sem formação pedagógica para atuar em níveis e modalidades considerando suas especificidades. Assim, a “competência multifuncional” do professor flexível capaz de atuar em diversas áreas se destaca por sua flexibilidade funcional, característica do “mundo do trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo” (CRUZ, 2012, p. 110).

A questão da dedicação dos professores a áreas diversas aparece também como um empecilho para o aprofundamento no desenvolvimento de suas atividades. O estudo que envolveu 12 IFs abrangendo todas as cinco regiões do Brasil (DIAS et al., 2016) apontou:

É importante o estabelecimento de divisão de trabalho em cada campus, respeitando os perfis de habilidades e preferências dos membros do quadro docente, para a instituição melhor desempenhar suas atividades e cumprir suas finalidades e objetivos, estabelecidos em lei (incluindo necessariamente implantar e/ou ampliar atividades de apoio à inovação tecnológica, desenvolver e transferir tecnologia). (p. 6).

O Prof.CoordSup apresenta outros elementos dos limites e possibilidades da verticalização:

*As possibilidades é **você ter mais tempo de trabalhar as potencialidades dos alunos tendo em vista que você vai trabalhar com ele no técnico e depois ele passa pro superior, você vai ter o mesmo aluno, você já vai conhecer o perfil, já vai conhecer as potencialidades dele e poder trabalhar com isso, otimizar isso.***

*[...] **Os limites seria a falta de tempo mesmo, pra você fazer todo esse trabalho.** A falta de uma formação pra isso, uma formação continuada, pedagógica, uma formação de trabalho, como fazer isso. E os limites é correr o risco de você fazer uma formação lá no curso superior técnica, ou você fazer no técnico uma formação superior. **Por não ter esse conhecimento e habilidade para transitar, saber transitar entre os níveis. É isso.** (Prof.CoordSup). [grifo nosso]*

As possibilidades da verticalização mais uma vez aparecem para o corpo docente que pode ter o acompanhamento do mesmo professor que o ensinou no curso técnico e que, posteriormente, pode acompanhá-lo no curso superior. Esse acompanhamento pode resultar em uma visão integral do aluno que vai percorrendo o itinerário formativo dentro da instituição. O tempo e a interação que o professor pode dedicar ao aluno é um destaque da polivalência por nível de ensino na fala dos docentes e, de maneira contraditória, o tempo também é limitante, pois, para acompanhar a aprendizagem dos alunos, é necessário tempo de planejamento.

As respostas dos professores sobre os limites e as possibilidades da verticalização mesclam-se com os elementos positivos e negativos na verticalização. Podemos perceber isso na fala dos professores ao expressar os pontos positivos na verticalização dos Institutos Federais:

***Possibilitar a permanência e a formação de pessoas que muitas vezes não tiveram oportunidade no período adequado, então de formação básica e superior, possibilitar essas pessoas ir além e transformar sua realidade.** (Prof. CoordSup). [grifo nosso]*

***A possibilidade de conhecer as outras áreas, o próprio trâmite, o professor ele ter a experiência nos níveis. No técnico, no médio, mas eu não consigo ver além.** (Prof. 01). [grifo nosso]*

A maior prevalência de respostas foi para a possibilidade de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino, seguido da oportunidade de os alunos traçarem um itinerário formativo dos cursos FIC até os cursos superiores, empatado com a perspectiva de aperfeiçoamento na área de atuação, ou seja, o professor segue estudando. Em terceiro lugar os professores disseram que atingir vários níveis sociais e alunos com perfis

diferentes era uma vantagem, assim como atuar na verticalização trazia vantagem salarial e um plano de carreira interessante por atuarem também no nível superior.

A relação professor-aluno mostra-se importante para os docentes, conforme destacamos nas falas do professor 02 do *campus* Samambaia ao afirmar, como vantagem, “*compreender os estudantes em diferentes níveis epistemológicos e poder acompanhar o desenvolvimento de cada um.*”. Já o professor 05 do *campus* São Sebastião percebe a polivalência por nível de ensino ao afirmar “*entender como funciona cada modalidade e perceber onde o nosso trabalho pode ser mais bem desempenhado.*” A relação com o aluno parece ser um elemento de incentivo para o professor ao observar o desenvolvimento discente dentro da instituição como um reflexo de seu trabalho.

Falar sobre o professor que reconhece o reflexo do seu trabalho no aluno é falar também sobre a relação escola-sociedade. Não é possível perceber nos comentários dos professores uma clareza quanto ao contexto da educação profissional, mas principalmente compreensões incipientes sobre o mercado de trabalho e pouco sobre o trabalho como princípio educativo. Tal qual a questão do fator tempo como o estruturante da relação escola-sociedade, debateu-se, no estudo de Cruz (2012), a profissionalidade docente polivalente no ensino fundamental, já mencionado em nosso texto. Esses aspectos parecem, dessa maneira, endossar que tanto a marca da ambiguidade como a clareza de um projeto político-pedagógico para a docência a ser exercida são elementos característicos da marca da polivalência no trabalho docente realizado assim como o é o trabalho do professor no contexto da verticalização.

As demais citações envolvem a formação de colegiados de professores, a possibilidade de atuar no nível superior, o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ter mais tempo para trabalhar com o aluno, o aproveitamento de estudos dos alunos e diminuição de alunos em sala de aula, bem como a diminuição da evasão. Mesmo perguntados das vantagens da verticalização para o seu próprio trabalho, diversos professores citaram vantagens da verticalização para os alunos.

A respeito dos elementos negativos na verticalização dos Institutos Federais os professores citaram:

Com essa verticalização aumenta-se o número de alunos, e aumentando o número de alunos, aumenta o número de aulas, aumenta o número de turmas, aumentando o número de aulas, tendo em vista que nós estamos fechados em um número específico de docentes, aumenta a quantidade de aulas por docente impossibilitando um planejamento adequado, então, é uma dificuldade. (Prof. CoordSup) [grifo nosso]

E o professor acaba sendo também, mais ou menos. Ele é mais ou menos bom em tal coisa, em tal coisa, em tal coisa. Ele não é O melhor em tal coisa. Isso eu acho ruim de abraçar esses três mundos aí. (Prof. 02) [grifo nosso]

Você aproveita um recurso humano, você otimiza, que é o termo mercadológico, você pega um professor que ele é da educação básica, ele é do superior, ele não vai reclamar, assim, a gente até acaba virando, assim, em outros espaços, é motivo do pessoal falar "A carreira docente dos Institutos Federais, eles não reclamam, porque eles vivem relativamente melhor do que a básica, que tá mesmo na educação básica, tem a tal da RSC, eles não têm o sindicato forte, em função dessa verticalização. Pro aluno é muito bom ver a verticalização do ponto de vista discente eu só vejo vantagem, é muito bom a gente ver o aluno falando que sai do FIC e ele tá na graduação. Isso é importante, mas aí o aluno vê também o professor, o professor acompanha. E tem alunos que eu tava observando isso no Tecnólogo, que eles falam "Poxa é o mesmo professor do técnico?". E aí ele vê numa posição as vezes de subvalorização, mas aí também, eu responsabilizo o docente, dele mostrar pro aluno que é uma outra postura e que tem um nível de aprofundamento maior, no geral é isso. (Prof. 01). [grifo nosso]

Os elementos negativos na verticalização apontam para as condições concretas de trabalho. Em estudo realizado por Nogueira (2012) com professores da rede pública de ensino, foi identificado que grande parte das "frustrações e desapontamentos" dos professores "está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas" (p. 1238). A mesma autora também destaca estudos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que corroboram a fala dos professores do IFB no sentido de que as condições de trabalho são essenciais para a realização da docência, não importando o nível ou modalidade, e não seria diferente para a verticalização dos IFs que, para ser viabilizada, necessita de condições adequadas.

Ao serem perguntados sobre as desvantagens da verticalização para o seu trabalho, os professores responderam em maior quantidade que a dificuldade é trabalhar em diferentes níveis e modalidades de ensino, contraditoriamente o exato oposto do que apareceu como a maior vantagem na questão anterior. Em segundo lugar, os professores alegaram não realizar um trabalho bem feito por atuar em áreas diversas; em terceiro, empatadas, a questão de assumir funções de gestão e outras atividades em conjunto, excesso de atividades, rotina desgastante e falta de tempo para o planejamento foram apontadas como desvantagens. A mesma quantidade de professores disse não haver desvantagens na verticalização, e um deles ainda acrescentou: "Não há desvantagem desde que feita conforme consta em lei." (Prof. 02 CTGC). Os demais professores citaram a necessidade de reorganização dos conteúdos de acordo com o nível e modalidade de ensino, a falta de formação do professor para o nível e modalidade, o baixo salário não compatível com o nível de especialização exigido e os *deficit* escolares dos alunos. Mais uma vez as condições de trabalho surgem como elementos que dificultam a realização da verticalização.

Sobre a dificuldade em trabalhar em diferentes níveis e modalidades de ensino, ainda nos estudos realizados pelos pesquisadores do IFAL, há a afirmação de que “o ideal seria que os profissionais ligados às licenciaturas fossem dedicados apenas à formação de professores, para que o curso tenha uma verdadeira identidade e funcione como planejado” (GOMES; BRASILEIRO; LIMA, 2014, p. 26). Os próprios pesquisadores, porém, questionam se isso seria possível em um IF e finalizam afirmando que essa é uma situação que gera “falta de identidade não só do profissional como também das próprias licenciaturas” (GOMES; BRASILEIRO; LIMA, 2014, p. 27). A polivalência por nível de ensino trazida pela verticalização não é um consenso entre os professores dos IFs. Trata-se de uma situação nova, que é afetada diretamente por condições de trabalho como a falta de formação para atuar em todos os níveis e modalidades, falta de infraestrutura adequada, carga horária excessiva no ensino e sobreposição da docência com tarefas de gestão.

Os elementos positivos nas entrevistas são marcadamente voltados para o acesso e permanência de uma determinada parcela da população na educação básica à superior. Alguns professores também consideram positivo o fato de terem a oportunidade de conhecer outras áreas. Essa mesma possibilidade faz com que haja uma diversidade maior de componentes curriculares, forçando a atuação polivalente dos docentes, que os impossibilita de serem especialistas em uma determinada área, além do tempo necessário para realizar diversos planejamentos.

Os elementos positivos nos fazem perceber que a expansão dos IFs “levou o ensino técnico aonde não chegava, e atende a quem nunca foi atendido, porém não chegou com a forma adequada e não atende como se esperava.” (MARINHO; COSTA, 2013, p. 10). Podemos perceber que as falas dos professores se repetem entre limites e possibilidades, vantagens e desvantagens, voltando-se para as condições de trabalho e para a política educacional que criou os IFs e expandiu o acesso à educação profissional e superior.

Dessa maneira, os estruturantes do trabalho docente na verticalização aparecem relacionados com os eixos de formação docente, integração e verticalização e as condições de trabalho.

A integração educacional encontra-se ligada à formação docente, uma vez que nem todos os professores se sentem preparados para atuar em todas as frentes oferecidas pelo IFB. A flexibilidade surgiu como um estruturante do trabalho docente, no qual seria mais importante ter experiência profissional do que formação para o magistério.

A possibilidade da realização de um itinerário formativo para o aluno do IFB na verticalização foi um ponto positivo destacado pelos professores, mas apareceu também como uma dificuldade para os professores realizarem a transição curricular de um nível para o outro com os mesmos alunos. Essa transição curricular nos leva à necessidade de integração entre os professores para que a verticalização se

concretize e, mais uma vez, a intensificação do trabalho surgiu como um obstáculo para a sua realização.

Assim, temos a polivalência por nível de ensino como um estruturante do trabalho docente na verticalização, na qual todos têm de atuar nos diversos níveis e modalidades com suas respectivas peculiaridades. Essa polivalência é também contraditória para os docentes do IFB, uma vez que ela é vista como vantagem e desvantagem para o trabalho. A verticalização, ao mesmo tempo em que estrutura o currículo e propõe sua integração, entra em choque com a materialidade das condições de trabalho do IFB e da política que o criou.

Alguns dos professores fizeram considerações finais nas entrevistas, dos quais destacamos as falas do professor e representante sindical e do professor e diretor geral de *campus*:

*Olha, eu creio que pode ser uma **ideia utópica** pensar um projeto onde a estrutura seja engajada na escola, no Instituto, que é uma escola, não é? Aqui é uma escola. Que tenha de repente as outras modalidades como apêndice, ou como... mas **que tipo de educação é essa? Ela é voltada para o mercado? Ela é voltada pra formação de cidadania plena? Ou pelo menos na ideia de cidadania? E eu acho que falta muito ainda debate sobre verticalização aqui dentro, não é? O que seria isso de fato?** (Prof. Sindi). [grifo nosso]*

*Eu volto lá para o começo, trabalhar no ensino básico, técnico, tecnológico, licenciatura, mestrado e doutorado, pós-doutorado, apesar de a gente só ter um doutorado no país. Alguns mestrados e muitas especializações. É um sonho, é romântico. A gente pode com o tempo se descobrir, se damos conta de ter sonhado realmente algo único no mundo, enquanto experiência de educação profissional, mas extrapola, por que tem as licenciaturas também, ou podemos, com o tempo, reconhecer que sonhamos muito alto, a aposta foi muito alta. O que não necessariamente, para mim hoje é algo negativo. **A gente tem hoje um sonho extremamente ousado, por sonhar ousado, e acreditar no sonho, eu acho que a gente vai, mesmo não atingindo êxito, a gente vai atingir diferentes resultados, mas talvez em algum momento a gente reconheça que não deu para fazer tudo o que foi sonhado e haja necessidade de algum ajuste enquanto Rede. É isso.** (Prof. DG). [grifo nosso]*

As considerações finais dos professores em conjunto com as unidades de análise nos fazem pensar na relação escola e sociedade. Concordamos com o professor e representante sindical ao afirmar que o IFB é uma escola. É também escola técnica, é universidade, é polo de educação a distância, é espaço de pesquisa e extensão, espaço educacional, de formação, de conflitos e contradições. Assim como Silveira (1995), acreditamos que “a escola não pode ser vista apenas como representante

dos interesses da classe dominante, uma mera reprodutora da estrutura social. Ela não é o ‘feudo da classe dominante’; ao contrário, é ‘palco de contradições’, campo de batalha onde se confrontam as forças da dominação e as forças da libertação” (p. 21). Contudo, diante dos interesses antagônicos e irreconciliáveis entre capitalistas e trabalhadores, qual o compromisso de classe assumido pelos professores que atuam na educação profissional, técnica e tecnológica no IFB?

O autor faz reflexões pertinentes a respeito do compromisso político do professor, principalmente àqueles que não passaram por nenhum tipo de formação para a docência ou àqueles que estão em início de carreira, perfil de docente atualmente no IFB bastante predominante. Esses professores geralmente não realizam reflexões sobre as implicações políticas do seu trabalho. E como o trabalho do professor se insere nessa conjuntura?

A natureza do trabalho docente nesse contexto e suas respectivas características, ou seja, assalariado, classe que vive do trabalho, funcionário do Estado, sujeito à lógica de mercado, de otimização, flexibilização, versatilidade e produtividade, que realiza trabalho imaterial e improdutivo, envolto por múltiplas determinações de contexto histórico, político e social no âmbito da verticalização da educação em um Instituto Federal, foram também observadas ao longo da pesquisa.

Apesar das exigências externas de avaliação, do controle com metas impostas na própria lei de criação dos IFs e nos acordos de metas e compromissos e das prestações de contas padronizadas para todo tipo de *campus*, há relativa autonomia docente. Observamos, desse modo, um controle parcial do processo de trabalho “além do fetichismo da autonomia que permeia a academia e o coletivo de professores.” (MIRANDA, 2006, p. 4). A autonomia do trabalho docente é relativa nas condições objetivas observadas nas falas dos professores do IFB, entre o planejamento e a execução, o tempo para o planejamento, a intensificação e a autonomia para planejar sem a qualificação necessária para todos os níveis e modalidades na qual atuam. Superestimar a autonomia do professor, segundo Miranda (2006), oculta as “relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido, não pode tornar-se um fetichismo aparentando uma força mística que impede o capital de qualquer forma de subordinação” (MIRANDA, 2006, p. 5).

O Instituto Federal pode ser pensado como uma *ideia utópica*, a qual foi realizada sem o devido debate sobre o que é a verticalização ou para qual cidadania o aluno está sendo formado. Ao mesmo tempo pode também ser *um sonho romântico e ousado*, necessitado de ajuste conforme a realidade objetiva se apresenta no trabalho dos professores, o qual se desenvolve adquirindo sentidos e significados que “[...] resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas.” (FRIGOTTO, 2009, p. 169).

Partindo, então, dos estudos analisados e da coleta de dados com os professores do IFB, pudemos nos empreender nas mediações do trabalho docente, buscando apreender as relações concretas e as particularidades da atual política de expansão de educação da classe trabalhadora por meio dos IFs. Desse modo, as unidades de análise contribuíram para a elaboração de algumas conclusões, ainda que provisórias, sobre os elementos constituidores do trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília. Cada unidade de análise expressou os conflitos existentes e as relações contraditórias envolvidas no problema da pesquisa, resultando em pares dialéticos para os quais intencionamos realizar sínteses.

A política de verticalização e integração da educação básica à superior foi a categoria que buscou a compreensão desse fenômeno, sua relação com os demais fenômenos e o movimento das suas mediações. Os elementos do trabalho docente na verticalização apareceram marcados pelas contradições nas suas dualidades e disparidades intimamente ligadas à política, assim como os estruturantes do trabalho docente na verticalização reiteraram os demais elementos apresentados pelos professores do IFB nas unidades de análise anteriores. Dessa forma, temos um cenário no qual a “educação é uma totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações [...] e a ação recíproca entre essas esferas do real se mediam mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações político-ideológicas” (CURY, 1987, p. 67).

A política mostrou-se algo positivo para os professores do IFB, ainda que eles se considerem participantes mais no nível local do que no nacional. A efetividade de tal política destaca-se ao promover o acesso à educação profissional e superior e ao levar o Instituto Federal a localidades onde, anteriormente, não se encontravam escolas desse tipo. Isso se revelou propício à oportunidade de os alunos traçarem um itinerário formativo na instituição, podendo seguir com seus estudos. A verticalização apresentou-se como sinônimo de vantagem para o corpo discente e, de igual modo, para o docente de ter experiência em várias áreas, níveis e modalidades. Em contrapartida, tal polivalência por nível de ensino configurou-se também como desvantagem.

A expansão acelerada do IFB, entretanto, não foi acompanhada na totalidade pela infraestrutura adequada para a realização da verticalização. A proposta dos IFs esbarra em suas condições objetivas de execução. Em outros termos, a estrutura otimizada, nem sempre suficiente e sujeita a rigoroso controle de metas, faz-se impasse para a realização da verticalização e da integração da educação com um mesmo corpo docente. O limite de professores por *campus* junto ao orçamento atrelado ao número de alunos matriculados e às metas padronizadas foram apontadas como adversidades para a realização do trabalho.

As dificuldades para a realização da integração da educação básica à superior envolveram principalmente a falta de formação dos docentes para atuação na

verticalização e o pouco conhecimento, antes de seu ingresso na instituição, sobre as implicações dela provenientes. Nesse sentido, os professores do IFB demonstraram ter mais interesse na formação em suas próprias especialidades e na realização de estudos de pós-graduação em áreas específicas de conhecimentos outros que não a formação pedagógica e didática voltada a cada nível e modalidade ofertados pelo IFB. A docência na verticalização parece ser mais uma questão de titulação, de flexibilidade e de posse de experiências prévias. Talvez por isso, a atuação em apenas um nível tenha sido apontada como situação ideal de trabalho por parte dos docentes que se sentem sobrecarregados ou sem a devida formação.

Cabe destacar que a necessidade de formação desses docentes, a qual tem sido vista como uma responsabilidade individual e não como uma demanda coletiva de responsabilidade institucional, conflita com o tempo disponível para se qualificar, visto que muitos deles se encontram sobrecarregados com tarefas que, em muito, ultrapassam a docência em sala de aula.

A experiência adquirida pelos professores na atuação em níveis e modalidades distintos também pareceu ser uma ação individual. O par dialético coletividade-individualidade atrelou-se a aspectos, tais como a sobrecarga de trabalho, que dificultam a integração da educação e a integração docente, remetendo à intensificação. A docência, associada às atividades de pesquisa, extensão e gestão, sendo esta com fortes características burocráticas, contribui para a intensificação da extensão da jornada de trabalho dos professores do IFB, entre outros elementos.

O trabalho fragmentado ocasionado pelas dificuldades na realização da integração da educação básica à superior corroborou o individualismo dos docentes, destacando-se sobre as questões que envolvem a coletividade e culminando na fragilidade do movimento associativo entre os professores dessa instituição. Nesse sentido, Silveira (1995) afirma a necessidade de um engajamento político e sindical por parte de professores preocupados com a transformação da sociedade, uma vez que “os problemas educacionais não se resolvem definitivamente apenas no âmbito da própria escola” (p. 29).

A totalidade desses elementos constituiu o par dialético satisfação-insatisfação com o trabalho docente e evidenciou vivências de prazer e sofrimento. Temos, assim, uma situação na qual a verticalização e sua organização curricular aparecem de forma geral como uma concordância entre os professores do IFB, mas não como a objetividade do trabalho constituída nesse princípio.

Os pares dialéticos sintetizam o trabalho docente no âmbito da polivalência por nível de ensino em uma instituição concebida em torno da verticalização e integração educacional. São os limites e as possibilidades de organizar e integrar o currículo da educação básica à superior em meio às diversas contradições – uma unidade de contrários – que constituem o complexo e dinâmico tecido social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Até os nossos dias, a história de toda a sociedade
tem sido a história das lutas de classe.
(Marx; Engels, 1998)*

A história da educação profissional federal no Brasil percorreu seu caminho desde o ano 1909 quando houve o estabelecimento das Escolas de Aprendizes Artífices até cem anos depois, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse percurso foi entremeado por reformas educacionais, transformações políticas, sociais e de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, encadeando assim, modificações na maneira de pensar e realizar as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no país, com consequências para o trabalho docente.

A recente e acelerada expansão da Rede Federal junto com a criação dos Institutos Federais trouxe implicações para o trabalho dos seus professores e professoras. Os estudos aqui analisados indicaram que os docentes, aqueles que materializam a política pública de ensino da educação profissional, técnica e tecnológica pouco participaram na elaboração e nos processos decisórios de reorganização da EPT. E que os novos professores que chegam aos IFs não têm clareza dos objetivos e características da nova instituição. Desse modo, a identidade docente nos IFs é incerta em meio a uma nova institucionalidade ambígua e ainda em construção.

A verticalização é a estrutura curricular e organizacional da nova institucionalidade dos IFs e integra o currículo e o itinerário formativo do corpo discente da educação básica à educação superior. Os professores que atuam nesse cenário parecem reproduzir a institucionalidade de uma universidade em uma instituição não universitária, mas que promove um hibridismo inédito no campo educacional ao unir educação básica e ensino superior com o mesmo corpo docente, no mesmo espaço físico, ou seja, de maneira a otimizar os recursos. Nesse sentido, a otimização não ganha forma de um objetivo educacional, mas muito mais de um objetivo administrativo resultante de uma política pública para EPT.

As políticas públicas em educação incidem diretamente na vida dos professores, e a literatura aponta que as reformas educativas concebidas nas instâncias centrais sem ou com pouca participação e discussão fazem com que a elaboração da política fique restrita a alguns especialistas. Essa situação pode gerar resistências quando as propostas não consideram as experiências prévias de quem irá levar a política a cabo (LELIS *et al.*, 2009). A formulação das políticas educacionais é campo de disputa, e a análise de seus textos muitas vezes apresenta contradições internas.

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética de velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

Nesse sentido, a proposta dos IFs apresenta sinalizações de mudanças e contradições uma vez que é marcada pelo discurso da ampliação e consolidação da educação profissional como locus de formação da classe trabalhadora e ao pretender conciliar interesses de classes antagônicas e emancipar o homem à condição de cidadão por meio do desenvolvimento socioeconômico e da “criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades.” (BRASIL, 2010) e não para a sua superação.

As Concepções e Diretrizes dos IFs (2008) propõem a “inclusão social emancipatória” (p. 14) como diferencial da RFEPCT e que ela seja contrária a: “a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica” (p. 23). O IFB, em seu Estatuto (2009), afirma que a sua finalidade é formar “cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia”, orientando sua oferta “formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais” (p. 5). Os IFs visam, conforme a sua lei de criação, [...] à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico [...] (BRASIL, 2008, Art. 7), um enunciado educativo de sustentação da produção capitalista, com todas as suas implicações e contradições tanto em relação ao trabalho docente quanto à relação educação e trabalho.

Tomar o trabalho como princípio educativo e, no caso dos IFs, “como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2010, p. 33) vem se constituindo “como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas” (TUMOLO, 2005, p. 240). O trabalho, no âmbito da política educacional dos IFs, se confunde com emprego, assim como a emancipação se confunde com cidadania. A ilusão sobre “a possibilidade de construir uma educação geral, omnilateral ou politécnica dentro do sistema capitalista” Frigotto (2009, p. 171), assim como o trabalho como princípio educativo, é impensável sob a lógica do capital por ser alienante, ou seja, *um lema sem consistência teórica*, ou, como afirma Ciavatta (2009), se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana?

É na dialética entre totalidade e contradição (CURY, 1987) da política que situamos o trabalho docente no IFB, uma instituição que não necessariamente oferece formação adequada aos seus quadros de professores em um processo de verticalização que agrega níveis e modalidades diferentes em uma mesma instituição, o que tem promovido a intensificação do trabalho docente. Trata-se de um trabalho que vem sendo marcado pela complexificação, não só pela sobrecarga de tempo, mas

[...] também da ampliação e diversificação das tarefas que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na

composição social do público escolar, seja pela implementação de políticas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula (LELIS *et al.*, 2009, p. 113).

Os estudos sobre os IFs apontaram para a docência direcionada ao atendimento das diferentes áreas tanto de conhecimento como de níveis, fragilizando a compreensão sobre a materialidade do trabalho e salientando elementos de sua intensificação. O trabalho dos professores nos IFs se caracteriza pela sua diversificação, uma vez que ser professor não é apenas estar em sala de aula, mas também o envolvimento com a gestão do espaço escolar, a participação em reuniões internas, reuniões externas com a comunidade, por exemplo, reunião com os pais dos alunos da educação básica. Ao mesmo tempo em que o professor do Instituto Federal tem as atribuições e responsabilidades de um professor de ensino médio e de nível superior, ele também deve se dedicar no seu cotidiano à realização de pesquisa aplicada e ações de extensão, visando, conforme a legislação, o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Some-se a isso o tempo dedicado à preparação das aulas, correção de provas, elaboração de exercícios, preenchimento dos múltiplos diários de classe e escrita de relatórios para prestar conta de todas as suas atividades.

As condições concretas de trabalho em cada Instituto Federal são desiguais, conforme sua historicidade e oferta de educação profissional e superior. Portanto importa se foi criado a partir de um CEFET ou colégio agrícola, interessa se se trata de um *campus* centenário ou recém-criado, se funciona de maneira adequada ou improvisada, quais as condições dos professores realizarem o ensino, a extensão, a pesquisa ou mesmo seus estudos de pós-graduação, tão necessários ao desenvolvimento profissional. Podemos perceber no IFB uma “diversidade das condições de exercício da profissão” (LELIS *et al.*, 2009, p. 114) com *campi* em condições materiais mais ou menos compatíveis às exigências que são gerais para todos.

A criação dos Institutos Federais aparenta ser uma inovação no campo educacional, porém até aqui os IFs estão se desvelando como a junção de antigos modelos educacionais, tanto em nível médio quanto em nível superior, sem apresentar modificação enquanto processo educativo, apesar do discurso inovador. A novidade está na expansão e no acesso à educação profissional de nível médio e superior em localidades onde antes não havia e para populações historicamente marginalizadas e, ao mesmo tempo, na criação de uma única instituição pluricurricular, verticalizada, com estrutura otimizada que sobrecarrega parte de seus docentes.

Por entendermos que “[...] não é possível apreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção” (MASSON, 2012, p. 8), compreendemos que os IFs se situam de maneira muito adequada na lógica do capital em sua forma neoliberal, atendendo a

uma legislação educacional alinhada ao pensamento da flexibilização e otimização de recursos na qual é possível fazer mais com menos. As tensões das contradições no cerne da totalidade manifestam-se numa única instituição e seu corpo técnico e docente ficam responsáveis por dar conta da demanda de formação de professores em cursos de licenciaturas, de graduação tecnológica, de oferecer ensino médio profissional, EaD e cursos de qualificação rápida.

Nesse contexto, o professor é visto como trabalhador polivalente, multifuncional, que tem sua produtividade aumentada a partir de metas estabelecidas externamente. Professores que enfrentam ao mesmo tempo as situações e os problemas do magistério superior e a docência na educação básica lidam com uma diversidade de público e alunos provenientes da classe trabalhadora que vão de adolescentes a adultos, idosos, pessoas em situação de vulnerabilidade social e portadores de necessidades especiais em uma estrutura escolar enxuta.

O perfil do Instituto Federal, mesmo oferecendo nível superior, é bastante diferente de uma universidade federal. Da mesma forma, o perfil do professor que trabalha no IFB se mostrou variado, sendo composto, entre outros, por bacharéis docentes, ou seja, professores aprovados em concursos públicos, os quais exigem em seus editais apenas o diploma de graduação (SOUZA; NASCIMENTO, 2013). A situação que encontramos no IFB é de descumprimento da própria legislação educacional, visto que a LDB, em seu Artigo nº 65, exige que os professores da Educação Básica tenham formação em cursos de licenciatura. A exceção é para a docência em cursos de em nível superior, para o qual se exige que o professor deve ser titulado em cursos de pós-graduação, preferencialmente *stricto sensu*.

Assim, em alguns casos, o Instituto Federal de Brasília atua distante da legislação educacional, pois seleciona professores bacharéis para lecionar na educação básica e graduados para lecionar no ensino superior sem oferecer um programa de formação para esses docentes. Mesmo os professores licenciados e que tiveram uma formação para atuação na educação básica, seja no ensino da Física, Arte, Música, “[...] o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional” (MOURA, 2008, p. 32) aprendem na prática como integrar ensino propedêutico com ensino profissional.

Os próprios editais de seleção para professores, tanto no IFB como nos demais IFs não exigem, mas apreciam na forma de pontuação, a titulação acadêmica dos candidatos à docência, valorizando “as experiências do candidato como pesquisador (especialista, mestre ou doutor)” (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 416), sem, necessariamente, exigir experiência profissional na área em que irá atuar. Os professores dos IFs, bacharéis e licenciados, são selecionados a partir da lógica da contratação de professores do ensino superior, mas encaram também a realidade de docentes do ensino básico, técnico e tecnológico.

As pesquisas analisadas indicam os CEFETs como as instituições com as condições propícias para a criação dos IFs, porque já realizavam a verticalização. As condições concretas também estavam presentes em razão de terem os CEFETs a infraestrutura adequada aos cursos técnicos oferecidos e que seriam aproveitados nos cursos superiores, uma vez que o quadro de professores dessas instituições, em sua maioria, era composto por titulados e que já haviam passado por cursos técnicos em sua formação – em alguns casos até ex-alunos –, tinham experiência profissional na área técnica e, por isso, poderiam atuar na verticalização.

Na análise da fala dos professores e professoras do IFB percebemos os pares dialéticos e as marcas da ambiguidade do trabalho docente na verticalização. A correlação desses pares com as políticas públicas de educação levou a um cenário de uma instituição nova que não necessariamente oferece infraestrutura correta para a realização da verticalização e integração educacional conforme foi proposta.

A não formação docente apareceu marcadamente como um dos elementos que dificultam a integração da educação básica à superior. São professores que têm uma formação, mas que não necessariamente está adequada à sua atuação no IFB. Ao mesmo tempo, a polivalência por nível de ensino é percebida como vantagem e desvantagem para o corpo docente do IFB, que pouco se percebe em um coletivo de trabalhadores da educação, formando o par coletividade-individualidade. Trata-se de outro aspecto que embaraça a integração educacional e a integração docente.

A fragmentação do trabalho docente cria empecilhos para a realização da integração da educação básica à superior, ratifica o individualismo e desencoraja o movimento associativo entre os professores. Ao mesmo tempo, a fragmentação é também resultado da intensificação do trabalho docente, uma vez que a sobrecarga ecoa no sentido do trabalho e no estabelecimento da identidade do professor enquanto uma coletividade.

Por fim, a satisfação-insatisfação trazida pelo trabalho docente no Instituto Federal de Brasília desvelou o princípio da verticalização, em sua maior parte, apoiado pelos docentes do IFB, mas não como está posto na materialidade da constituição dessa premissa.

Destacamos a importância do olhar sobre o impacto da verticalização no trabalho dos professores e a pertinência ao abordar questões, como por exemplo: as condições materiais de trabalho, as exigências sobre as atividades que devem ser desenvolvidas, as inquietações e os desafios trazidos pelas várias ocupações, as experiências dos professores e a organização pedagógica como um todo. Os professores são chamados a desempenhar funções e responder a exigências que muitas vezes estão além da sua formação. É preciso um “conjunto de condições de trabalho para uma prática que se quer competente” (LELIS *et al.*, 2009, p. 123). Esses são aspectos que denotam a materialidade do trabalho que expressam também os nexos entre esse trabalho e as demandas oficiais das políticas públicas que lhes são impostas afetando a sua autonomia e promovendo intensificação.

O processo de intensificação do trabalho docente deve ser compreendido no âmbito das transformações do mundo do trabalho e de uma reflexão crítica sobre qual a função social do Instituto Federal. Sendo o capital “a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo” (MARX, 1982, p. 19) e a sociedade burguesa “a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” (Idem, p. 17), temos uma situação na qual “cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 300).

O mérito da instituição da RFEPCT está em unificar a política e a oferta de educação profissional, mas a proposta dos IFs não convenceu a todos por suas limitações e amarras previstas na legislação. Aqueles que puderam optar decidiram não migrar para o novo formato. De qualquer forma, parece que é esse o movimento do real. Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente (SAVIANI, 2003, p. 132).

Dessa forma, os pares dialéticos sintetizados em cada unidade de análise nos trazem os elementos da política que é percebida como positiva, desconhecida e contraditória para os professores. Os elementos do trabalho docente na verticalização envolvem a intensificação, a satisfação e a insatisfação e as disparidades na carga horária, na formação e na remuneração, assim como os estruturantes do trabalho docente na verticalização aparecem relacionados com os eixos de formação docente, integração e verticalização e as condições de trabalho. São pares que reforçam que tanto a ambiguidade como a clareza de um projeto político-pedagógico para a docência a ser exercida são elementos característicos da marca da polivalência no trabalho docente realizado tal como o é o trabalho do professor no contexto da verticalização.

Assim, temos uma educação possível em um cenário desfavorável, principalmente no momento atual de crise e golpe contra a democracia. Reafirmamos o caráter provisório dessas conclusões, situadas em um momento histórico determinado em uma perspectiva de produção do trabalho docente que atua no processo de formação humana e na possibilidade de outra educação para os que vivem do trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, n.143, maio/ago. 2011.

AMORIM, H. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, jan./abr. 2014.

ANTONIAZZI, M. R. F. A educação profissional no contexto da sociedade capitalista brasileira: análise a partir do método crítico-dialético. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 127-145, jul./dez. 2012.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo. 1999.

ARAUJO, J. J. A complexa construção de sentidos no cotidiano escolar: o caso da área de design do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 208-229, set./dez. 2014.

ARRUDA, M. C. C.; PAULA, L. A. L. **Os Institutos Federais como instituição formadora de professores**: expectativas e contradições. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, UNICAMP, Campinas.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial da União**, de 26 de setembro de 1909, p. 697. Seção.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942**. Regulamento da Lei orgânica do ensino industrial.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Advocacia Geral da União. AGU. Procuradoria Geral Federal. Procuradoria Federal junto ao IFB. **Parecer nº 00247/2015/VO/PFIFBRASÍLIA/PGF/AGU sobre a Minuta de Resolução**. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências**.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Relatório de auditoria nº 201405747**. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Brasília: MEC, maio/jun. 2006. (Boletim 07).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília: MEC, SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5ª ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Empresários, o governo do PT e o desenvolvimentismo. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 47, p. 21-29, set. 2013.

BREZINSKI, I. Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação: teses e dissertações do período 2003-2010. **Indagatio Didactica**, Universidade de Aveiro, v. 5, n. 2, out. 2013.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam a metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 17, mar./abr. 2009.

CIAVATTA, M. **Trabalho como Princípio Educativo**: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

- CODO, W. (coord.). **Educação**: carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.
- CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs.). **Desmistificando a profissão do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.127-147.
- CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. Tese (Doutorado) - UFPE, 2012.
- CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.
- CRUZ, S. P. S.; VITAL, T. R. S. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docente. **HOLOS**, ano 30, v. 2, 2014.
- CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Brasília, 23 ago. 2007.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio/jun./jul./ago. 2000.
- CURADO-SILVA, K. A. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiânia, PPGE, 2008.
- DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DAL ROSSO, S. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 70, p. 75-89, jan./abr. 2014.
- DIAS, A. *et al.* **Impulsionando a Inovação**: à consolidação da rede que conhece o nosso chão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Codeplan. **Síntese de Informações Socioeconômicas**. Brasília: Codeplan, 2014.

FARIAS, I. M. Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 33, p. 11-29, jan./jul. 1998.

FARTES, V. L. B. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 657-684, set./dez. 2008.

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 Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Seropédica, RJ, 2013.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional e técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformações e subjetividade. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **A intensificação do trabalho docente tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, E. C. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul./dez. 2011.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. Trabalho. *In*: **DICIONÁRIO da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Editora Argos, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coords). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GONÇALVES, S. L. **A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica**: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2014.

GONTIJO, S. B. F. Interfaces entre a formação do professor da educação superior e a formação de professores da educação básica. In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Formação de Professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília: Editora UnB, 2014.

HIRO, C. D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 144, maio 2013.

HYPÓLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

HOBSBAWN, E. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. IFB. **Resolução n.º 24/2009, RIFB**. Estabelece a distribuição da carga horária didática semanal dos docentes do IFB por tipo de atividade e dá outras providências. Brasília, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. IFB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Brasília, DF, abr. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. IFB. [Comissão para reavaliação da Resolução RIFB nº. 24/2009, nomeada pela portaria n. 1959/2015]. **Análise das Contribuições da Comunidade**. Brasília, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Censo do Professor**. Brasília, 2007.

IOP, J. **Dinâmicas e movimentos da expansão da educação superior: presença da pós-graduação (stricto-sensu) no sudoeste do Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Pato Branco, PR, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (orgx.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PESQUISA trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, GESTRADO. Belo Horizonte, 2010.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimentos, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. 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, SP: Papirus, 2009.

LELIS, I. *et al.* O trabalho docente: a tensão entre intensificação e bem-estar profissional. In: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. G. (orgs.). **O trabalho docente no Século XXI quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. GT: Política de Educação Superior, n.11.*

LIMA, M. J. C. Neoliberalismo e Educação. **Studia Diversa**, CCAE, UFPB, v. 1, n. 1, out. 2007.

LIMA, A. B. Plano decenal de educação para todos e LDB: tudo a ver. *In: HISTEDBR, 2008, Faculdade de Educação, UFU, MG. GT-2: História das Políticas Educacionais no Brasil.*

LIMA, F. B. G. A discussão sobre a formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. (orgs.). Formação de Professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: Editora UnB, 2014.

LIMONTA, S. V.; CURADO SILVA, K. A. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. *In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S.V. (orgs.). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, Gráfica e Editora América, Kelps, 2013.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Eletrônica**, UNESP, Departamento de Ciências da Educação, 2013.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In: BALL; MAINARDES (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, R. J. A.; COSTA, P. L. A. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada. *In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. Anais [...]*. Natal: IFRN, 2013.

MARX, K. **Para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

- MARX, K. **Teorias da mais valia**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987. v.4. livro I.
- MARX, K. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In*: MARX, K. **O Capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1, pt III: A produção de mais valia absoluta. cap. V: Processo de trabalho e processo de produção de mais valia.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012.
- MELO, N. A. Reestruturação capitalista e a base produtiva de presidente prudente: Fordismo/Taylorismo e acumulação flexível e as relações com a empregabilidade dos trabalhadores. **Geografia em Atos**, n. 8, v.2, UNESP, Presidente Prudente, 2008.
- MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.
- MENDES, L. *et al.* A Dialética Prazer/Desprazer no Trabalho: Vivências de Significado e Sofrimento no Trabalho de Professor Universitário. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 30., 2006, Salvador, BA.
- MIRANDA, K. O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- MENEZES, G. N. D. O trabalho docente na educação profissional técnica. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis.
- MOURA, D. H. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. Por que dois planos nacionais de educação? *In*: NEVES, L. M. (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, A. L. H. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out./dez. 2012

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, maio de 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, J. F.; MORAIS, K. N.; DOURADO, L. F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Brasília: MEC, SEB, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, 2005.

ORTIGARA, C. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? *In*: Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2., 2013, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2013.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IFETs. **Revista RETTA**, PPGEA, UFRRJ, v.1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PACHECO, E. M. (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Fundação Santilana: Ed. Moderna, 2011.

QUEIROGA, A. L. F.; SILVA, R. F. Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 7, 2014.

RAMOS, E. L. **Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola**: representações do trabalho docente. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

- RÊSES, E. S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- RUFINO NETO, J. **A missão institucional do campus Crato do IFCE**: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. UFRRJ, Seropédica – RJ, 2012.
- RUMMERT, S. M. Educar e qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 405-423, maio/ago. 2013.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, jul./ago. 1984. Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a “Natureza e Especificidade da Educação”, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: UNESP, 1996.
- SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, M. E.; CAMARA, M. H. B. (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3: Século XX.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SANTOS, M. C. **Sob a égide do conflito**: a reforma da educação profissional no CEFET-BA. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.
- SANTOS, D.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. Sorria! Você está sendo educado para o trabalho: uma análise crítica da expansão da graduação tecnológica brasileira. *In*: SANTOS, D. *et al.* (orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**,

Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais Lei nº 11.892, de 29 de novembro de 2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, K. R. S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: "Novo Governo. Novas Políticas?"*, 26., 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas, MG. GT: Política de Educação Superior, n. 11.

SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. (orgs.). Formação de Professores na perspectiva crítica: resistência e utopia.* Brasília: Editora UnB, 2014.

SILVA, M. A. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, v. 1, n. 1, set, 1995.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. *In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). O método dialético na pesquisa em educação.* Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Unb, 2014.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In: MOURA, D. H. (org.). Produção de conhecimentos, políticas públicas e formação docente em educação profissional.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TÁVORA, L. *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o apoio à inovação tecnológica: análise e recomendações. *In: CONGRESSO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTÃO DA TECNOLOGIA, ALTEC*, 16., 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44, jan. 2005.

TONET, I. Um novo horizonte para a educação. *In: Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação*, 1., novembro e dezembro 2007, São José do Rio Preto, IBILCE, UNESP.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais *In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

TUPPY, M. I. N. A educação profissional. *In: OLIVEIRA, R. P. A. T. (org.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.

VARGAS, A. C. L. A face dependente do capitalismo brasileiro e a política de formação para a classe trabalhadora. *In: COLÓQUIO NACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, 2., 2013, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2013.

VERDUM, P. L. **Formação inicial de professores para educação básica, no contexto dos IFs**: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS. 2015. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2015.

VIEIRA JÚNIOR, P. R.; OLIVEIRA, M. A. M.; GOES, F. T. Adoecimento docente na Rede Federal de Educação profissional científica e tecnológica em Minas Gerais: um fenômeno possível? *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, SENEPT*, 4., 2014.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd**, Porto Alegre, v. 75, n. 2, p. 517-540, maio/ago. 2013.

YAMANOE, M. C. P. Trabalho docente e subjetividade: a identidade do professor do ensino superior e a lógica de produtividade do capital. *In: JORNADA HISTEDBR*, 10., 2011, Vitória da Conquista, BA.



Tipologia Gotham Black (Capa)
Roboto Condensed (Miolo)

Formato 17 x 24 cm