UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

NÁDIA BATISTA DE CARVALHO

A RELAÇÃO ENTRE A VERTICALIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – CAMPUS EUNÁPOLIS

VITÓRIA DA CONQUISTA

2021

NÁDIA BATISTA DE CARVALHO

A RELAÇÃO ENTRE A VERTICALIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – CAMPUS EUNÁPOLIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Professora Drª. Leila Pio Mororó.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2021

C326r
Carvalho, Nádia Batista de.
A relação entre a verticalização e o trabalho docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Eunápolis. / Nádia Batista de Carvalho, 2021.
143f.
Orientador (a): Drª. Leila Pio Mororó.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 121 – 129.

1. Trabalho docente. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Verticalização no contexto educacional do IFBA. 4. Instituto Federal – Campus Eunápolis. I. Mororó, Leila Pio. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.1

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

A RELAÇÃO ENTRE A VERTICALIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – CAMPUS EUNÁPOLIS

NÁDIA BATISTA DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Banca Examinadora

Profª. Drª. Leila Pio Mororó (Orientadora)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães

Universidade Federal do Amapá– UNIFAP

Profª. Drª. Iracema Oliveira Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Dedico esta Dissertação

A Deus, *fonte de toda inspiração e superação.*

A minha família, *meu oásis nesse mundo.*

AGRADECIMENTOS

"Em vez de trevas, deste aos teus uma coluna de fogo, para guiá-los no caminho desconhecido, como sol inofensivo que iluminava sua gloriosa migração" ***Sabedoria 18:3***

A Deus, que se fez coluna de fogo e sol inofensivo direcionando meus passos e iluminando meu caminho.

À minha mãe, Maria Iza, pela constância da oração, pelo exemplo de educadora rigorosa, atenciosa e incansável, mesmo diante de tantas dificuldades e que, junto ao **meu pai, Magno**, **e aos meus irmãos, Magda e Emerson** (cujo valor humano me inspira), acreditaram no meu sucesso. **À Maiza**, sobrinha querida, que me desperta a ser um bom exemplo a cada dia.

Àquelas que partiram e deixaram o legado da força e da vontade de viver como maneira de enfrentar os desafios da vida: **Vovó Maria** (*in memoriam*) e **Tia Maura** (*in memoriam*).

Ao Bruno, pelo companheirismo e compreensão nos dias exaustivos.

À Camila, pela parceria e dedicação.

"O homem, como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber" ***Paulo Freire***

À minha orientadora, Prof.ª Drª. Leila Pio Mororó, pela competência, dedicação e incentivos constantes e **demais membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, Prof.ª Drª. Iracema Oliveira Lima**, pelas valiosas contribuições prestadas para o enriquecimento desta pesquisa.

Ao IFBA – *Campus* Eunápolis, pelo apoio concedido a minha pesquisa por meio da autorização para coleta de dados e aos colegas de trabalho que permitiram tornar possível a pesquisa de campo.

Às amigas que o mestrado me deu, **Cremeilda, Marileide e Rosilda** por compartilharem comigo os desafios, as angústias e as delícias de ser mestranda.

Aos amigos Valter Junior, Josivaldo Dias e Sádia Soares pela motivação e insistência em realizar a seleção de mestrado.

A tantos outros, que de alguma maneira contribuíram para tornar possível esse sonho, cuja conquista enveredou-se pelo caminho da fé e da esperança.

*"E tudo é viver num mundo, em que estamos sempre fora deste, pelo amor, pela abnegação, pelo sacrifício, pela caridade. Não será claro que, com os nossos descendentes e sobreviventes, com os nossos sucessores e pósteros****, vive ele de fé, esperança e sonho****? Ora, tudo é viver, previvendo, é existir, preexistindo, é ver, prevendo. E assim, está o coração, cada ano, cada dia, cada hora, sempre alimentado em contemplar o que não vê, por ter em dote dos céus a preexcelência de ver, ouvir e palpar o que os olhos não divisão, os ouvidos não escutam, e o tacto não sente".* ***Rui Barbosa***

RESUMO

A presente dissertação apresenta o resultado do trabalho de investigação sobre a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA – *Campus* Eunápolis. Para tanto, elege-se o termo *práxis* como categoria central de análise da atividade docente. O Materialismo Histórico Dialético foi a lente pela qual essa pesquisa buscou o entendimento da realidade. Inferiu-se que as categorias histórico-dialéticas, tais como a *práxis*, a historicidade, a totalidade, a mediação e a contradição contribuíram para a análise de políticas públicas educacionais. Os instrumentos utilizados na investigação foram a análise documental, a aplicação de questionário à trinta e quatro docentes e a realização de entrevistas em profundidade com três docentes do *campus* em pesquisa. Os resultados indicam que, a partir da perspectiva do professor, a relação da verticalização com o seu trabalho, em que tange suas experiências e atividades no *campus* do IFBA investigado, permitem identificar que há fatores impeditivos para maior qualidade no cumprimento da sua função social na educação como docente no instituto em pesquisa, fatores tais como o acúmulo de demandas burocráticas, a insatisfação relacionada à comunicação e o descontentamento em relação à política interna do *campus*. Por contradição, porém, há para os docentes um número expressivo de elementos que permitem aos docentes do *campus* o deleite em realizar seu trabalho. Para uma parte significativa deles, fatores relacionados a autonomia pedagógica, a remuneração e o reconhecimento profissional, para outra parte há fatores relacionados à infraestrutura (como os bons laboratórios que o *campus* oferece, a distribuição de carga horária adequada) e o ensino de qualidade, oportunizando a formação dos alunos, permitem ao docente do instituto em pesquisa a satisfação em realizar o seu trabalho. Portanto, a relação existente entre a verticalização e o trabalho docente no *campus* se dá de modo satisfatório, no entanto, apesar de queixas pontuais estas não podem passar desapercebidas, de modo que há desgaste direcionado principalmente aos fatores relacionados à comunicação no *campus* em destaque para as atividades burocráticas e de políticas internas e que podem impedir maior qualidade no cumprimento da sua função social na educação enquanto docentes no instituto em pesquisa. Assim, percebeu-se que a relação entre a verticalização e o trabalho docente no *campus* Eunápolis sugere desafios e obstáculos a fim de tornar mais eficiente a proposta dita inovadora sobre a verticalização do ensino.

Palavras-chave: Verticalização. Trabalho Docente. Institutos Federais. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This thesis presents the result of the research work about the relation between verticalization and teaching work at IFBA - *Campus* Eunápolis. For this purpose, the term *praxis* is chosen as the central category of analysis of teaching activity. Dialectic and Historical Materialism was the lens through which this research sought the understanding of reality. It was inferred that historical-dialectic categories such as *praxis*, historicity, totality, mediation and contradiction contributed to the analysis of educational public policies. The instruments used in the research were documentary analysis, the application of a questionnaire to thirty-four teachers and in-depth interviews with three teachers from the research campus. The results indicate that from the perspective of the teachers the relation of verticalization with their work, in which their experiences and activities in the investigated IFBA *campus*, allow us to identify that there are impeding factors for higher quality in the fulfillment of their social function in education as teachers work at the institute. Factors such as the accumulation of bureaucratic demands, dissatisfaction related to communication and discontentment with the campus internal policy. By contradiction, however, there is an expressive number of elements for the teachers of the campus that allow them to delight in their work. For a significant part of them, there are factors related to pedagogical autonomy, remuneration and professional recognition, for another part there are factors related to infrastructure (such as the good laboratories that the campus offers, the distribution of appropriate workload) and quality teaching, providing opportunities for the training of students who allow the teacher of the institute in research to be satisfied in carrying out their work. Therefore, the relationship between the verticalization and the teaching work in the campus is satisfactory, however, occasional complaints cannot go unnoticed, so there is wear directed mainly to factors related to communication in the campus. In this regard, we highlight the bureaucratic activities and internal policies that can prevent higher quality in the fulfillment of their social function in education as teachers at the research institute. Thus, it was realized that the relationship between verticalization and teaching work in the Eunápolis campus suggests challenges and obstacles in order to make more efficient the so-called innovative proposal in the vertical alignment of teaching.

Keywords: Verticalization; teaching work; federal institutes; educational public policies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ANPAE - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

BR – Batalhão Rodoviário

CAPES - Catálogo de *Teses* e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CF – Constituição Federal

CNC – Confederação Nacional do Comércio

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONSUP – Conselho Superior do IFBA

EaD – Educação a Distância

EAAs – Escolas de Aprendizes Artífices

EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

ETF – Escolas Técnicas Federais

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GT – Grupo de Trabalhos

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Institutos Federais

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico Dialético

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROTEC – Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Técnico

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Extremo Sul da Bahia, com destaque para o município de Eunápolis 40
Figura 2: Mapa da Bahia com unidades dos IFs no estado 41
Figura 3: Instituto Federal da Bahia – *Campus* Eunápolis. 43
Figura 4: Relação dos cursos no IFBA - *Campus* Eunápolis 44
Figura 5: Atividades dos docentes 94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Faixa etária 47
Quadro 2: Titulação Acadêmica dos docentes 48
Quadro 3: Tempo de docência no IFBA - Campus Eunápolis 48
Quadro 4: Natureza Jurídica das Instituições em que graduaram os docentes 49
Quadro 5: Área de Conhecimento da graduação dos docentes 49
Quadro 6: Relação de documentos oficiais e suas respectivas fontes 51
Quadro 7: Teses e Dissertações sobre o trabalho docente e verticalização 72
Quadro 8: Artigos publicados em Anais de eventos ANPED e ANPAE 73
Quadro 9: Questões problema das Teses e Dissertações e dos trabalhos de evento 76
Quadro 10: Participação no Projeto Pedagógico do IFBA - Campus Eunápolis..... 93
Quadro 11: Autonomia para tomar decisões pedagógicas no curso em que atuam 94
Quadro 12: Avaliação sobre a implantação da verticalização no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Eunápolis 105
Quadro 13: Docentes que trabalham em níveis e modalidades diferentes no IFBA – *Campus* Eunápolis 106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção sobre o trabalho docente e a verticalização nos Institutos Federais (2008 – 2009) 71
Tabela 2: Fatores de satisfação na atuação docente 96
Tabela 3: Fatores de insatisfação na atuação docente 98
Tabela 4: Avaliação sobre a determinação legal de implantação da verticalização do ensino..... 101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO: O MÉTODO, AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA..... 28

2.1 O MÉTODO 29

2.2 TRABALHO: CONDIÇÃO EXISTENCIAL DO INDIVÍIDUO 32

2.3 TRABALHO EDUCATIVO: PILAR PARA FORMAÇÃO HUMANA 37

2.4 ESPAÇO DA PESQUISA – IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS 40

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA..... 46

2.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, ANÁLISE DOCUMENTAL, QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS 50

2.7 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS 53

2.8 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA 54

3 CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA, HISTÓRICA E ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL 55

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA NACIONAL: A DUALIDADE EDUCAÇÃO E TRABALHO..... 55

3.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL 61

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS 69

3.3.1 O que dizem as pesquisas 76

4 TRABALHO DOCENTE E A *PRÁXIS* DA VERTICALIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS..... 80

4.1 TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS..... 81

4.2 A ORGANIZAÇÂO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA 84

4.3 AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DO SEU TRABALHO NO INSTITUTO..... 90

4.4 A VERTICALIZAÇÃO NO IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES..... 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS **112**

REFERÊNCIAS **118**

APÊNDICE I **127**

APÊNDICE II **132**

APÊNDICE III **135**

ANEXO I **138**

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais são a mais recente materialização das políticas públicas em educação profissional no Brasil, quais, segundo o Portal da RFEPCT (Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica)[1],

> Representam centros de excelência ao atuarem desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação, no desenvolvimento de programas de extensão, divulgação científica e tecnológica, além de realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo.

De acordo com o Art. 2° da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de educação, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. A institucionalidade dos IFs propõe um ensino diferenciado quando fomenta a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão com um mesmo corpo docente e em um mesmo ambiente educacional.

Dentre as finalidades dos Institutos Federais (IFs), constantes do Art. 6º da Lei 11.892/2008, o inciso III destaca-se a de "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". Verticalização e integração são dois conceitos e ações indissociáveis de compromissos atribuídos aos IFs (BRASIL, 2008, p.5).

Acrescente-se a isso o fato de que os IFs, em nível superior, devem ofertar cursos de graduação (tecnológicos, licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (Lato e Stricto Sensu) (BRASIL, 2008, p.6).

Segundo Pacheco (2010, p. 13), "os Institutos Federais assumem um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, desde quando identificam problemas e criam soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável e com inclusão social". Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência, cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Eliezer Pacheco foi Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do

[1] Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 27 de Abr, 2019.

Ministério da Educação (MEC) no período de 2005 a 2012, e por ele é dito que "se estabelece na realidade dos Institutos, um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos" (PACHECO, 2010, p.11).

Ainda sobre as finalidades dos IFs, Araújo e Hypólito (2010, p. 9) destacam que a finalidade de "promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais" dos IFs e sobre isso discorrem:

> Como tecnologia social compreende produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade, que representem efetivas possibilidades de transformação social em escala, aliando saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico, os IFs devem se inserir nas comunidades locais com a tarefa de criar soluções que agreguem melhorias na qualidade de vida destas comunidades: é o pilar da extensão que, quando ocorria, tradicionalmente, sempre esteve focado no setor produtivo tradicional. (ARAUJO; HYPOLITO, 2010, p.9)

Esse destaque de Araújo e Hypólito permite compreender uma visão sociológica no processo de educação profissional haja vista o viés tecnicista característico de algumas Escolas Técnicas Federais anteriores aos IFs. Vale ressaltar, entretanto, que não foram todas as escolas que estavam dispostas a se tornarem IFETs, pois buscavam "autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior" como afirma Otranto (2010, p. 3) e, portanto, havia por parte dessas instituições o receio na perda de sua identidade e do seu papel enquanto centro de formação.

Caracterizada pelas reorganizações das escolas federais anteriores – Escolas Técnicas Federias (ETF) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) - em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a política de expansão da educação profissional promoveu ao trabalho docente especificações distintas nas quais o corpo docente realiza ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino simultaneamente. As mudanças oriundas das reformas na década de 1990 antecedem a política de expansão da RFEPCT que também tem contribuído para promoção a de mudanças no trabalho docente. Sobre as reformas educacionais realizadas no Brasil a partir dos anos de 1990, Oliveira (2019, p. 275) vai dizer que tais reformas:

> Tiveram como orientação a NGP[2], sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuir maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de

[2] Nova Gestão Pública (NGP) – Reorientação da gestão estatal adotando como referência os paradigmas da eficiência privada. Por meio da NGP, a gestão pública foi assumindo cada vez mais a lógica da iniciativa

> gestão e organização no sistema educacional que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes. (OLIVEIRA, 2019, p.275)

Para Oliveira (2004), verifica-se que o trabalho do professor passa por um processo de reestruturação, diante de reformas que demarcam a regulação das políticas educacionais, caracterizadas pelo controle de ensinar, numa tentativa de redefinir a sua natureza e identidade.

Otranto (2010) afirma que as ETF e as EAF tiveram como principal preocupação da transformação para Institutos Federais, a possibilidade da perda de identidade dessas instituições, dentre outras preocupações estavam também a perda do poder político - educacional e o possível desequilíbrio administrativo no atendimento a demandas específicas da sociedade e ao processo de desenvolvimento da região. Contudo, com a pressão governamental quando o MEC determinou que "daria às escolas que passassem para os IFETs, no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas" (*Ibidem*, p. 6) decidiram então por aderirem a proposta de serem transformadas em IFETs.

A pressão governamental pode ser considerada como um alinhamento do governo federal à proposta política – educacional – financeira do Banco Mundial (BM) de criação de instituições de Educação Superior com custos financeiros inferiores aos das universidades. Na perspectiva de Otranto (2010), no que se refere aos cursos superiores técnicos, a alegação é de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto, mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário. Essas ideias têm tido do Brasil o incentivo e a anuência dos planejadores da educação, que vem consolidando esse modelo através de instrumentos legais.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é recente no cenário educacional brasileiro. Oficializada em 29 de dezembro de 2008 (Lei 11.892/2008), foram 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades que passaram a compor a RFECPT podendo ou não, na época, se transformarem nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

---

privada, reorientando os processos e finalidades de sua ação, colocando em risco a construção de sentidos do público como bem comum. (OLIVEIRA, 2019, p. 273-274)

A reflexão sobre a expansão da Rede Federal pode ser vista como um compromisso que se vincula mais aos interesses imediatos do capital, no qual Frigotto (2015, p. 92) ratifica que:

> Os IFs em sua tessitura presente guardam a natureza de relações sociais, econômicas, culturais e políticas que mediam essa modalidade de ensino. As diferentes conjunturas, no que é estrutural, mantém o viés da negociação pelo alto e sob um horizonte de projeto societários e de desenvolvimento de natureza modernizante conservador. Ideário do progresso e da expansão de fronteiras, para, hoje, o grande capital financeiro, industrial e do agronegócio e de serviços. (FRIGOTTO, 2005, p.92)

Ao atender a Educação Básica, Superior e Profissional com diferentes modalidades de ensino, torna os Institutos Federais a materialidade de um novo modelo educacional no país, contudo, no campo das contradições, há de destacar fatores que evidenciem uma possível intensificação e precarização do trabalho docente, tais como carga horária excessiva, infraestrutura, laboratórios deficientes ou até mesmo a ausência dos mesmos, além de suporte pedagógico. A esse respeito, Otranto (2010) faz um alerta quando desperta a refletir sobre a otimização de custos na implantação dos Institutos Federais, pois, ao serem criados, subordinaram-se a uma lógica de capital para a criação de sistemas de universidades de baixo custo, obedecendo a orientações do Banco Mundial. Frigotto (2010, p. 133), afirma com veemência ter "convicção que a engenharia política de criação dos IFs resulta mais de um arranjo político do que de resultado de pertinência social e educacional da inusitada institucionalidade que abriga uma verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação".

Para Santos e Rodrigues (2015), a expansão e a diversificação da educação brasileira podem ser verificadas pela oferta variada de habilitações profissionais, seja em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como em cursos de Graduação (Tradicional ou Tecnológica). Com vista a criação dos IFs se demonstra "cabalmente a expansão da educação, no contexto neoliberal" a RFEPCT significou então, uma política de expansão territorial, interiorizada e em larga escala da Educação Profissional no Brasil, concebida a partir de 2005 e, na prática, iniciada em 2008, com a aprovação da Lei 11.892/2008.

Portanto, pode-se considerar a relação da Educação Profissional e Tecnológica articulada às demandas do modo de produção capitalista como possível contradição no que tange a política de expansão que significou o RFEPCT. Para os autores "é irrefutável a afirmação de que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e no da sua sucessora Dilma

Rousseff a formação de força de trabalho com financiamento público foi o carro-chefe da gestão do Partido dos Trabalhadores, em termos de política pública para a educação" (*Ibidem*, p.101).

De acordo com Arcary (2015, p. 10), admitir a elevação de oportunidades de acesso à educação pública e gratuita como resultado da expansão da RFEPCT, foi útil no geral, mas para o autor ser útil é pouco, pois para ele:

> O atual formato dos Institutos Federais tem uma configuração tão complexa que estas instituições são quase impossíveis de administrar. Os problemas da educação brasileira adquiriram tal dimensão que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional permanece muito aquém do que seria, minimamente, necessário. Continuamos, portanto, "enxugando o gelo com as mãos" (*Ibidem*, p.10, grifo nosso).

Portanto, num amplo contexto permeado de contradições se revela a necessidade de realizar estudos aprofundados sobre os Institutos Federais, pesquisas que ampliem o entendimento do novo modelo institucional, situando as políticas públicas educacionais investigando, assim, as contradições que mediaram sua implementação.

Como integra a Educação Básica (Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Subsequente, Programas Especiais de Educação de Jovens e Adultos) à Educação Profissional e ao Ensino Superior (Inciso III, art. 6º da Lei 11.892/2008), a proposta do IF pressupõe uma verticalização da *práxis* educativa. Ou seja, pressupõe, por um lado, que o discente poderá percorrer sua trajetória formativa entre um nível e outro da educação nacional, e, por outro lado, que o docente transite entre as diversas modalidades de ensino. A esse respeito Arcary (2015, p. 7) vai afirmar que "um mesmo corpo docente, e uma mesma estrutura de servidores técnicos administrativos, ainda que ampliados, passou a ter que responder por projetos e tarefas extremamente diferentes e agigantadas. O que se demonstrou, até o momento, mais do que um desafio, quase uma aventura". Para o autor, a verticalização se configura numa contradição refletida nas condições de trabalho, uma vez que as unidades interiorizadas se apresentam precárias. Em sua compreensão, a precarização das condições de trabalho se dá ao fato de que aqueles que prestaram os concursos e descobriram que teriam que esperar anos pela abertura de laboratórios e equipamentos indispensáveis para um trabalho sério, e aqueles que já estavam nas unidades mais antigas, perceberam que seria impossível preparar aulas com mais de quatro, ou cinco planos de ensino de disciplinas diferentes.

Desta feita, pesquisar e investigar a verticalização de modo crítico e qualificado é imprescindível, uma vez que políticas públicas demandam tempo para serem avaliadas e aferidas quanto aos conflitos e às contradições.

O objeto de pesquisa desta dissertação é a verticalização, uma vez que, dentro da roupagem de Ensino Público no Brasil, essa condição institucional é ímpar, provocando, desta forma, a necessidade de maiores discussões sobre essa forma de organização da prática de trabalho docente, na qual os docentes atuam em diferentes níveis de ensino com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, procurando estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado.

O contexto da Educação Profissional no Brasil, e seus desdobramentos sociais, econômicos e políticos, despertam para a busca do conhecimento e do entendimento sobre a verticalização no ambiente dos Institutos Federais no país. O processo de verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior acontece como compartilhamento de saberes e estabelecimento de relações entre os indivíduos envolvidos no processo.

Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da Educação Profissional e Tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. Nesse encadeamento, a verticalização permeia o ambiente do trabalho docente e infere questionamentos acerca das perspectivas que os docentes reconhecem diante do seu protagonismo na execução de suas atividades como atuantes desse processo.

Ser graduada em Ciências Econômicas fez a autora despertar para uma formação crítica a respeito de conhecimento de mundo (questões científicas, técnicas, sociais e políticas) para lidar com temas ligados às transformações político-econômicas e sociais no mundo atual, de tal forma que construiu uma afinidade com temas ligados às políticas públicas. Embora a autora entenda que assim como sua formação acadêmica, a profissão de docente também contribuiu, direcionou e inquietou para temas relacionados diretamente com as realidades acadêmicas e profissionais a exemplo das políticas públicas que influenciam sua satisfação profissional e as condições de trabalho. Sendo assim, atuar como docente permitiu uma relação com políticas públicas educacionais de modo que instigou a autora e a fez inquietar-se diante de ações oriundas dessas políticas e às que interferem direta e indiretamente a execução do seu trabalho.

A pesquisa então, surgiu das inquietações vividas pela autora enquanto compôs o quadro de docente temporário no Instituto Federal da Bahia (IFBA) – *Campus* Eunápolis. Foi durante a sua caminhada profissional que se sentiu instigada para estudar a verticalização não na trajetória de formação docente, mas no trabalho docente devido a possibilidade da condição de atuação perpassar dentro de uma mesma instituição de ensino por diversos níveis (Educação Básica e Educação Superior), etapas (Nível Médio Integrado, Pós-graduação) e Modalidades (Educação de Jovens e Adultos) todos voltados para Educação Técnica e Profissional. Outra situação que também gerou necessidade de investigar o trabalho docente e a verticalização foi o fato de que, em meio ao convívio com colegas no ambiente de trabalho - IF, a autora percebeu em conversas informais que alguns colegas conhecem a verticalização, mas não a identificam e nem estabelecem a relação dessa condição com o exercício da docência no Instituto em que atuam.

O Brasil percorreu um caminho de transformações educacionais, históricas, sociais e econômicas que promoveu modificações na maneira de pensar e realizar políticas públicas para Educação Profissional e Tecnológica no país, com consequências para o trabalho docente, o qual assume importância significativa na formação de indivíduos no ambiente escolar.

A proposta de problematizar a verticalização no trabalho docente delimita como *lócus* de estudo o *Campus* Eunápolis do IFBA, que oferta atualmente Cursos Técnicos de nível médio modalidade integrada, modalidade subsequente, Cursos Superiores e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu.

Quanto ao recorte temporal da pesquisa, foi definido para o intervalo entre os anos de 2008 a 2019. O ano de 2008 foi tomado como referência por conta da instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892 desse mesmo ano, ou seja, quando foram criados os IFs. E o ano de 2019 por conta do ano mais recente na produção da pesquisa.

Para avançar na compreensão destas questões é necessário ter como suporte a relação entre a teoria e a prática, fundada no conceito de *práxis*. Sendo assim, nesta pesquisa, elege-se o termo *práxis* como categoria central de análise da atividade docente. Entendida como trabalho e que produz historicamente a unidade entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, trata-se de atividade humana e social que se revela e se concretiza a partir da realidade e dentro dela e que, segundo Vázquez (2007), é a "atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele

um mundo humano". Sob o ponto de vista ontológico, a *práxis* é o elemento essencial na constituição do ser humano, ou seja, elemento que caracteriza o indivíduo ao longo de toda sua existência.

Para Netto e Braz (2010), a *práxis* envolve todas as objetivações humanas (trabalho, arte, política, educação, etc.) distribuídas em dois grupos: as *práxis* voltadas para o controle e a exploração da natureza (o trabalho, por exemplo); e as *práxis* voltadas para influir no comportamento e na ação dos homens (a *práxis* educativa e *práxis* política são os exemplos).

Notadamente dito por Paulo Freire (2009), se entende por *práxis* a união da prática e da teoria, de modo que transforme o ambiente no qual se aplica. Tal como afirma Vásquez (1977), numa perspectiva marxiana, a *práxis* é concebida como a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Desse modo, é oportuno e atual o resgate desse conceito de *práxis*, num viés de tradição marxista, sendo associado ao conceito de prática pedagógica em Paulo Freire, e, por conseguinte, à educação na acepção e sentido mais amplo e à ação transformadora.

Para Freire (2009), o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. A experiência vivida torna-se a referência do momento reflexivo da *práxis*, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. Portanto, ao reconhecer a verticalização no âmbito dos IFs como uma prática educativa impar no contexto educacional no Brasil, e que sua execução se inicia no trabalho docente, a pesquisa tem a intenção de responder, de modo específico, a seguinte questão: de que maneira se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA – *Campus* Eunápolis? Para respondê-la foi utilizado como referencial teórico - metodológico os conceitos oriundos do Materialismo Histórico Dialético; seja em referência direta aos textos escritos por Marx, seja em textos que se constituem a partir de suas ideias.

Para a compreensão do problema exposto esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA - *Campus* Eunápolis. Desta feita, para alcance do objetivo geral fez-se necessário esquematizar a pesquisa em etapas distintas moldadas em objetivos específicos, assim compreendidos:

- Identificar os fundamentos sobre os quais se organizou o conceito de verticalização aplicados a educação no Brasil.
- Descrever a Educação Profissional no Brasil em conformidade com às políticas públicas educacionais em especial no atual contexto do Estado neoliberal brasileiro.
- Examinar os documentos concernentes a organização do trabalho docente no Instituto Federal da Bahia.
- Identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis.

Desta forma, é crucial a importância de analisar a verticalização, característica singular dos Institutos Federais espalhados pelo país, como princípio do Projeto Político Pedagógico dos IFs e desenvolvida, na prática, através do trabalho docente. É pertinente considerar a verticalização haja vista suas implicações na *práxis* educativa, na vida acadêmica dos discentes, na formação, nas possibilidades e nos desafios da atuação dos servidores envolvidos com sua operacionalização.

Existem diversas formas de conhecimento. De certo que a mais antiga seja a popular: a do senso comum. Contudo, a pesquisa científica tem um significado e sentido mais amplo, mais aprofundado e detalhado acerca do que se aborda. A pesquisa visa gerar conhecimento acerca do que se procura. A pesquisa científica então, visa produção de conhecimento novo, relevante teoricamente, fidedigno e útil socialmente. Desta feita, o presente trabalho torna-se relevante em termo de contribuição para o público da qual descreve, a saber profissionais executores do trabalho docente nos IFs, para os que investigam o tema e aqueles que buscam conhecer a respeito. Portanto, o estudo realizado que apresenta em seu texto dados e concepções com vista a ampliar e contribuir para o conhecimento científico, uma vez que o tema proposto, a saber, a relação entre a verticalização e o trabalho docente nos IFs, é bastante recente pois teve seu início formal ao final do ano de 2008, e por isso carece de mais investigações e estudos a respeito. Cabe enfatizar a relevância quanto ao trabalho desenvolvido pela autora, que dentre seus objetivos está em identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA – *Campus* Eunápolis. Essa relevância se deve em conta principalmente da ausência de pesquisas

realizadas no *campus* do IFs no estado da Bahia, região Nordeste, em que não se aplica nenhuma das pesquisas encontradas a partir do levantamento para realização do estado do conhecimento apresentado na terceira seção dessa dissertação.

Por conseguinte, percebe-se que a abordagem do tema estudado produz uma importante contribuição social, haja vista que são geradas contribuições nas práticas das políticas internas dos IFs, principalmente a do *campus* Eunápolis em específico analisado. A educação é provedora de conhecimento e transformação social e, para tanto, busca integrar harmonicamente os indivíduos de modo a catalisar movimentos geradores de mudança. A essa concepção estão inseridos os Institutos Federais, portanto, o que signifique contribuir para o seu melhoramento e para potencializar a sua credibilidade torna-se imprescindível à realização.

Essa dissertação está dividida em quatro seções, além desta na qual estão estabelecidos conceitos inicias do objeto de pesquisa, a justificativa que despertou na autora o interesse de realizar o estudo acerca do trabalho docente e a *práxis* singular que trata a verticalização nos Institutos Federais em específico no IFBA - *Campus* Eunápolis. Para isso foi descrito o objetivo geral da pesquisa e para alcançá-lo enumerou-se os objetivos específicos na mesma seção com a intenção de direcionar a pesquisa de modo a percorrer o estudo e responder ao problema proposto a partir das inquietações da autora no que diz respeito sua inserção no âmbito da educação.

Na segunda seção foram inicialmente apresentados os caminhos metodológicos escolhidos pela autora de modo a atingir os objetivos propostos considerando as especificidades dos sujeitos docentes do *Campus* em pesquisa. Nessa seção foi delineado o método utilizando como arcabouço teórico metodológico - Materialismo Histórico Dialético - na busca pela compreensão da dinâmica e das grandes transformações da história e das sociedades humanas. Portanto, a pesquisa nesse sentido explora as ideias de autores como Marx, Engels e diversos outros autores que com eles dialogam. Outra feita, a mesma seção busca refletir à luz de teóricos e autores que se debruçam na pesquisa sobre trabalho docente, categoria de análise que fundamenta o presente texto. A mesma seção adentra o conceito de trabalho no seu sentido ontológico para corroborar o conceito do trabalho docente como constitutivo do pilar para formação omnilateral dos indivíduos.

Ainda na mesma seção foi caracterizado o *campus* em análise, a saber *Campus* Eunápolis, os sujeitos de pesquisa e o perfil considerando os instrumentos necessários para consecução da pesquisa e o processo de análise do conteúdo pesquisado.

Na terceira seção tem-se a contextualização política, histórica e acadêmica da Educação Profissional no país destacando os eventos que moldaram e influenciaram na sua concretização e evolução através da apresentação das ideias de diversos autores que tratam sobre o tema, dentre eles temos: Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta dentre outros que corroboram para análise do tema. Ainda na mesma seção inseriu-se especificamente os movimentos que permitiram a implantação dos Institutos Federais de Educação no Brasil, retratando as mudanças que ocorreram na Educação Profissional brasileira tendo como fatores norteadores dessas mudanças a política econômica do país.

Ainda nessa seção foi apresentado as análises de produções acadêmicas sobre a relação entre o princípio da verticalização nos Institutos Federais e o trabalho docente. Assim, buscou-se para efeito de análise, se aportar no estudo bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento realizando buscas bibliográficas em bases digitais de dados. O mapeamento demonstrou que o tema trabalho docente e verticalização da educação profissional é recente, com abordagens temáticas diversas (formação de professores, condição de trabalho, democratização do acesso ao ensino superio e a ampliação da educação profissional técnica), indicando, portanto, a necessidade de ampliação de estudos nessa perspectiva o que justifica a importância da então pesquisa.

Estão apresentados na seção quatro as análises sobre os dados oriundos da escuta dos sujeitos que responderam ao questionário e dos que participaram das entrevistas. Descreveu-se sobre a organização do trabalho docente no Instituto Federal da Bahia, a concepção dos docentes visto sua atuação profissional no instituto em pesquisa e a análise dos dados com vista a identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange às suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis.

Por fim, nas considerações finais, última seção deste relatório de pesquisa, percebeu-se que a relação entre a verticalização e o trabalho docente no *campus* Eunápolis sugere desafios e obstáculos a fim de tornar mais eficiente a proposta dita inovadora sobre a verticalização do ensino.

Espera-se que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir para compreensão da maneira de como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA – *Campus* Eunápolis, para além disso, contribuir para novas pesquisas que tratam

sobre o tema do trabalho docente, das políticas públicas educacionais e da *práxis* verticalizada dos IFs.

2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO: O MÉTODO, AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Tendo como objetivo o de analisar como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA - *Campus* Eunápolis, preferiu-se desenvolver esta pesquisa a partir do método do Materialismo Histórico Dialético (MHD), cuja compreensão é que a realidade se constrói historicamente e seus processos de formação e de transformação, em relação aos homens e às outras naturezas existentes estão em constante movimento na realidade através da prática humana.

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p.51)

De modo conceitual, o termo materialismo tem relação com a condição material da existência humana, historicamente diz respeito à parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus determinantes históricos, e o termo dialético pressupõe o movimento da contradição produzida na própria história. Harvey (2013, p. 92) recorre a Marx na obra de "O Capital" – Livro III produzido em 1894 para afirmar que

> a tarefa do materialismo histórico é também "se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno" com toda a integridade e o respeito inflexível pelas "relações reais" que caracterizam as formas materialistas da ciência. "Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real", de modo que a vida da matéria é agora refletida idealmente. (HARVEY, 2013, p.92)

Portanto, o MHD busca compreensão da dinâmica e das grandes transformações da história e das sociedades humanas.

A pesquisa, como afirma Santos (1989), é a prática social do conhecimento, e que, por mais abstrata que possa parecer, é a interpretação do que se vive. Reforça-se

dessa forma, o caráter social da atividade de pesquisa, conferindo-lhe como objetivo último o conhecimento para vida social.

Para Luckesi (1985, p.49), deve-se pensar no conhecimento não só "como um mecanismo de compreensão e transformação de mundo", mas também "como uma necessidade para a ação e, ainda, como um elemento de libertação". Uma vez que o conhecimento produz transformação e, portanto, liberta, sua relevância se constitui como imprescindível de ser realizada.

Em sua prática social, a pesquisa é uma atividade complexa que se realiza em todos os momentos da vida humana. Pesquisar é produzir conhecimentos para ação. E que para Tozoni-Reis (2009, p. 14), "no mundo acadêmico, a pesquisa ocorre como uma prática mais sistematizada e mais organizada".

2.1 O MÉTODO

O arcabouço teórico metodológico da pesquisa parte dos clássicos, como Marx e Gramsci, que conceituam "trabalho" como característica própria do ser humano, que se transforma ao mesmo tempo em que transforma a natureza e prossegue com autores que com eles dialogam, especialmente teóricos que se debruçam sobre a história e as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil. Nas palavras de Marx (2011a, p. 218):

> O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2011a, p.218)

O ser humano é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados de suas ações e de determinar escolhas de caminhos a partir dos resultados que pretende alcançar. Isso o difere dos demais animais da natureza, não se guiando apenas em função das necessidades imediatas e instintivas. Para Konder (1998), foi com o trabalho que o ser humano "desgrudou" um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. Diferente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao

meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho sua própria existência (LUKÁCS, 1978).

Segundo Frigotto (2000), o trabalho e as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência. Dito isso, a pesquisa buscou aportar-se no Materialismo Histórico Dialético como forma de compreensão do objeto e da realidade tendo as categorias em duas dimensões: as categorias de método e as categorias de conteúdo. Como categorias do método, a totalidade, a historicidade, a mediação e a contradição; e como categoria específica do objeto, a *práxis* (a *práxis* é uma categoria teórica ampla). Define, desse modo, o relacionamento entre o pesquisador e o objeto da investigação.

Enquanto *práxis*, a teoria Materialista Histórica Dialética faz uma reflexão teórica sobre a realidade em função da ação de transformar. Assim, segundo Frigotto (2000, p. 81),

> O processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano de conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p.81)

Desta feita, os focos para análise da pesquisa envolvem o trabalho docente, as políticas públicas educacionais no que trata a Educação Profissional e Tecnológica e a verticalização na *práxis* educativa nos IFs.

A pesquisa buscou ainda contemplar a totalidade do trabalho docente identificando como se configura esse processo na condição de atuação do professor de modo geral e nos IFs de maneira específica, considerando nesse último a especificidade de se atuar na mesma instituição e, concomitantemente, em duas ou mais etapas e modalidades da educação.

A categoria mediação é fundamental para estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe através das mediações, pelas quais partes específicas estão relacionadas e que se modificam constantemente.

No que tange a mediação, a pesquisa fará abordagem das vantagens e desafios da verticalização do ensino como característica peculiar dos IFs. Konder (1998) afirma que as mediações obrigam os indivíduos a refletir sobre outro elemento insuprimível da realidade: as contradições. As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial, uma vez que o ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica, movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo para outro.

Assim, a pesquisa identificará a partir das relações de contradições que permeiam a perspectiva do professor no trabalho verticalizado em que tange suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis. Para Luckács (2010), a pesquisa científica deve registrar a historicidade, a processualidade do ser, já que a compreensão do ser requer conhecimento adequado que possa iluminar de forma verdadeira a realidade, que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser. E, quanto a historicidade, a pesquisa buscou descrever o processo de construção da Educação Profissional no Brasil, a partir das políticas públicas educacionais que culminaram na constituição dos IFs no país.

As categorias de conteúdo são os fios condutores da análise, que expressam, no particular as explicações mais gerais; são recortes particulares, definidos a partir do objeto e das finalidades da investigação, a partir dos quais é possível apreender as relações, os conceitos, as formas de organização. São as categorias de conteúdo que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, fornecendo à pesquisa o princípio de sistematização que lhe conferirá sentido, cientificidade, rigor e relevância (KUENZER, 1998).

No que trata as categorias de conteúdo, os eixos analisados se trataram das mudanças provenientes das políticas públicas voltadas para Educação Profissional, e condição do trabalho docente dada a atuação verticalizada característica singular dos IFs. Desta feita, elege-se como categorias de conteúdo a autonomia, a carga horária, as concepções e as perspectivas acerca da verticalização sobre o trabalho docente no *campus* em pesquisa coletadas e tabuladas em quadros e tabelas agrupadas por semelhança para posterior abordagem conjunta.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido,

antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2000). Nesse sentido, o referencial materialista histórico dialético possibilita uma análise mais completa, já que não se fundamenta na análise do objeto propriamente dito, mas necessariamente, relaciona-se à realidade social. Portanto, pode-se inserir o objeto como parte constitutiva do movimento do real.

Ciente de que a formação dos indivíduos na escola não se dá de forma isolada, e pelo contrário, está imbricada em uma série de fatores, dentre eles está o trabalho do professor. A subseção seguinte discorre sobre a totalidade do trabalho e no após adentra as principais análises teóricas a respeito do trabalho docente.

2.2 TRABALHO: CONDIÇÃO EXISTENCIAL DO INDIVÍIDUO

Ao discutir sobre o trabalho, a pesquisa recorre desde os teóricos clássicos até os mais atuais para analisar o trabalho como condição ontológica do ser social e que perpassa o modo de produção capitalista. Destaca-se entre os clássicos Karl Marx, Friedrich Engels e György Lukács. Marx na obra "Manuscritos econômicos-filosóficos" de 1844, estende a importância da mediação do trabalho na formação do ser social, e sobre isso afirma que:

> O animal produz aquilo que necessita para si ou para sua cria, produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente na sua liberdade; o animal produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com o seu produto. (MARX, 2004, p.85)

Partindo-se do pressuposto marxista de que o trabalho humano é social e consciente e, portanto, o diferencia das atividades dos outros animais por se tratar de uma atividade meramente instintiva e por isso essa seria a grande diferença entre o homem e os outros animais já que transforma a natureza em que vive e com isso também modifica a si mesmo, ou seja, o atributo essencial do homem está na sua racionalidade, a obra que data 1845 "A Ideologia Alemã" de Marx e Engels (2019, p.14) em sua insigne passagem, explicita tal distinção:

> Os homens podem ser distinguidos dos animais pela consciência, pela religião, por qualquer outra coisa que se queira. Eles mesmos começam a se diferenciar

> dos animais assim que começam a produzir seus meios de subsistência, um passo que é condicionado por sua organização física. Ao produzir seus meios de subsistência, os seres humanos indiretamente produzem sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2019, p.14)

O trabalho, no seu sentido ontológico, é o fundamento do próprio ser social, porque ele está na base do processo de construção do próprio homem, segundo Engels (2013). György Lukács em sua obra "Para uma ontologia do ser social" de 1968 corrobora com a ideia de Marx e Engels a respeito do caráter ontológico e, para ele, teológico do homem, quando a partir do trabalho surge uma nova objetividade, Lukács (2013, p.37) então afirma que "o trabalho se torna o modelo de toda *práxis* social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam posições teleológicas, em última análise, de ordem material". Pode-se dizer então, que o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana. No tocante a essa constatação, Frigotto (2009, p. 260) reitera "a centralidade do trabalho como *práxis* que possibilita criar e recriar, não apenas os meios de vida imediatos e imperativos, mas o mundo da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades".

Ainda sobre a concepção ontológica, o trabalho como mostra Kosik (1986, p.180), "é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade". O trabalho produz, assim, todas as dimensões da vida humana. A diversificação do trabalho ao longo do tempo provoca transformações e consequências para a sociedade, ou seja, não somente é mantenedor da vida humana como a transforma para efeito das suas próprias necessidades produzindo consciência sobre as possibilidades advindas do trabalho. Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 4) entendem o trabalho como,

> Parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (FRIGOTTO et al, 2005, p.4)

É possível entender que o homem tem sua existência caracterizada pelo trabalho. É o trabalho que permite ao homem não somente mudar o ambiente em que vive, como transformá-lo. Conforme Antunes (2009, p. 141), o trabalho "é a forma fundamental, mais

simples e elementar daqueles complexos cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social". Desta feita, entende-se o trabalho como atividade principal do indivíduo e pelo qual transforma a natureza e as relações entre os próprios indivíduos, e assim também os indivíduos se transformam por meio do trabalho. Por trabalho Saviani (1989, p. 8) entende que

> Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. (SAVIANI, 1989, p.8)

Contudo, no modo de produção capitalista, o resultado da relação entre o homem e a natureza deixa de ser um processo individual e passa a ser uma mercadoria decorrente de um processo social comercializada pelos detentores dos meios de produção, dessa forma, não mais pertencente ao indivíduo e sim ao detentor do capital. Ou seja, o trabalho passa a ser uma mercadoria vista como valor de uso para o modo de produção capitalista como expressa Marx em sua obra "O capital: crítica à economia política" de 1867. A esse respeito Marx (2011) afirma que todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso.

Se apresenta dessa maneira a dialética do trabalho, na sua forma positiva como formação do ser social, enquanto valor de uso, como na sua forma negativa produzida pela dinâmica histórica da acumulação capitalista. Sob a ótica de Marx (2011), há no trabalho um duplo caráter referente à produção na vida, trabalho enquanto valor de uso (fruição) e trabalho enquanto valor de troca (alienação). Portanto, o trabalho inserido no modo de produção capitalista não mais humaniza, mas aliena o indivíduo, ou seja, a alienação passa ser um processo da vida econômica. Na concepção de Marx, a alienação é o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital.

Na medida em que as civilizações passaram a se organizar e acumular riqueza devido a evolução das relações sociais o trabalho passou a assumir diversos significados, deixando então de ser apenas um elemento caracterizador do ser social e passando a ser visto como meio de subsistência, na medida em que as sociedades passam a ser divididas em detentoras e não detentoras dos meios de produção, ou seja, divididas em classes e dessa forma que para o modo de produção capitalista o trabalho torna-se instrumento determinante para potencializar os processos de exploração e alienação. A esse respeito Harvey (2013, p. 90) sustenta que

> A disciplina imposta pela troca de mercadorias, as relações de dinheiro, a divisão social do trabalho, as relações de classe da produção, a alienação do trabalho do conteúdo e do produto do trabalho e a imperativa "acumulação pela acumulação" nos ajudam a entender tanto as realizações reais quanto as limitações do trabalho humano no capitalismo. (HARVEY, 2013, p.90)

Ao passo que o indivíduo ao repassar sua força de trabalho, deixa de ter autonomia e passa a depender e alienar-se pelo capital, visto que sua forma de sobrevivência está em vender sua força de trabalho. Tais características são apoiadas na obra "Manifesto comunista" de Marx e Engels produzida em 1848 envolto ao contexto de um grande processo de lutas urbanas e que faz uma dura crítica ao modo de produção capitalista e a forma como a sociedade se estruturou através dele situando a burguesia moderna como nova classe opressora. Nele, Marx e Engels (2008, p. 29) afirmam que "a condição essencial para a existência e a dominação da classe burguesa é a concentração de riqueza nas mãos de particulares, a formação e a multiplicação do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado".

Enquanto que numa economia de subsistência, aquela em que o indivíduo produz para satisfação limitada das suas vontades é na sociedade industrializada que a força de trabalho se sujeita às restrições impostas pelo mercado. Desta feita, Enguita (1989) conclui que a situação é muito diferente em uma sociedade industrializada. A imensa maioria das pessoas não conta com a capacidade de decidir qual será o produto de seu trabalho. Os assalariados não a têm, em geral, e aqueles que trabalham por conta própria a possuem apenas de forma limitada, pois estão sujeitos às restrições do mercado ou de monopólios de compra de seus produtos.

Percebe-se que a produção é diferente quando se trata de uma economia de subsistência para àquela advinda de uma produção industrial, isso devido à dinâmica que

envolve o trabalho, ou seja, força de trabalho dispendida para cada produção. Com isso o trabalho assume novas determinações sociais na sociedade de produção industrializada perdendo sua dimensão de experiência humana visando a acumulação da mais valia e ampliação do capital corroborando para o pensamento marxista a respeito do capitalismo enquanto atividade em que o indivíduo produz para classe detentora de capital e priva a classe trabalhadora. A esse respeito é dito por Marx (2004, p. 82) que

> O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004, p.82)

Essa produção de mercadoria gerada a partir da valorização do capital fruto do modo de produção capitalista faz com que a alienação se torne característica implícita a esse modo de produção. De acordo com Frigotto (1998, p. 28), "o trabalho em primeira instância é criador da condição humana e este o transforma em atividade laborativa, permeado pela alienação, materializando-o como mercadoria e força de trabalho". Dessa forma, o capital avoluma-se nas mãos de poucos e os trabalhadores passam a vender o único bem que lhe pertence – a força de trabalho. Marx e Engels (2008, p. 13) revelam a essência do capitalismo e seu efeito sobre a classe trabalhadora quando afirmam que "a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, por conseguinte todas as relações sociais". Dito isso, Antunes (2009) corrobora essa compreensão ao afirmar que as formas de existir e coexistir do indivíduo se modificam e por fim afetam todas as dimensões de sua existência.

Contudo, na contemporaneidade, as relações de trabalho já não se apresentam às mesmas observadas ao longo do século XIX. A classe trabalhadora se ampliou assim como se diversificou, não estando presa apenas às produções industriais envolto as relações capitalistas de produção e isso ocorreu devido aos processos de transformações históricas contínuas pelas quais atravessam as relações, uma vez que a classe trabalhadora contemporânea é mais ampla que o proletariado industrial do século passado.

Na expressão "classe-que-vive-do-trabalho", criada por Antunes (2009) para caracterizar o conceito de classe trabalhadora numa perspectiva contemporânea e que

segundo o autor compreende tanto os trabalhadores que formam o núcleo de trabalho produtivo, como os trabalhadores improdutivos - que são aqueles que vendem sua força de trabalho na prestação de serviços públicos ou privados - a classe trabalhadora em vista do entendimento de Antunes (2009), abrange trabalhadores das mais variadas categorias, dentre eles os docentes. A respeito dessa categoria a próxima subseção procura explorar de modo a clarificar suas concepções a partir de estudos que tem como objeto o trabalho docente, trazendo estudiosos que se debruçam para pesquisar e compreender sua significação tais como Acácia Kuenzer, Dalila Andrade Oliveira e Dermeval Saviani.

2.3 TRABALHO EDUCATIVO: PILAR PARA FORMAÇÃO HUMANA

O trabalho docente estabelece-se como pilar para formação humana, ou seja, uma formação omnilateral dos indivíduos. Para Gramsci (1981), a tarefa educativa se consubstancia em formar o homem, enquanto produtor e consumidor de bens espirituais e materiais, de uma forma unitária, capaz de desenvolver, simultaneamente, a formação do homem político e a formação do homem produtor. O saber historicamente produzido pela humanidade é mediado pelos professores ao longo do tempo e uma vez ligado o trabalho docente à produção de ideias, valores e conceitos é considerado trabalho imaterial por não contribuir diretamente para o aumento da mais-valia. Sobre isso, Saviani (2015, p. 287) afirma que “se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem”.

Depreende-se com isso a relevância determinante do exercício da docência para formação do indivíduo e a esse respeito Gramsci (2001, p. 44) salienta o entendimento do quanto é insuprimível ao docente se reconhecer como prerrogativa para construção do senso crítico do indivíduo, afirmando que:

> Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa […] Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corposidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. (GRAMSCI, 2001, p.44)

Pois bem, é possível dizer então que o trabalho do professor contribui no desenvolvimento do senso crítico, da análise da realidade e para além disso da humanização e socialização dos indivíduos e, portanto, a tarefa educativa é a essência para a condição existencial do indivíduo. E sobre a formação do indivíduo como resultado de um processo educativo, Saviani (2007, p. 154) vai afirmar que

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154)

Para o autor, o indivíduo necessita produzir sua própria existência, "a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (*Ibidem*, p. 154). Com efeito, Saviani (2007, p. 154), elucida que "os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho–educação resulta no próprio ser dos indivíduos".

A respeito do processo educativo, Oliveira (2010) explicita que a categoria trabalho docente é compreendida como uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas mais diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

A educação enquanto prestação de serviço é uma produção imaterial, ou seja, não dissocia o produto do seu processo de produção a exemplo do que ocorre em uma sala de aula. Portanto, no entendimento de Oliveira (2004) sobre o trabalho docente esse não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere a dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o

seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Diante disso é importante destacar que a docência é um trabalho que se configura em aspectos físicos e mentais do profissional que são indissociáveis para seu desempenho e resultado.

Partindo para a compreensão do trabalho docente em sua categoria geral – trabalho – buscou-se a contribuição de Kuenzer e Caldas (2009) quando expressam que o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca. Desta feita, é possível afirmar que a contribuição dos professores para a acumulação do capital nos moldes de produção capitalista, devido ao seu caráter imaterial, se dá de forma indireta, posto que é através dele que se contribui para formação humana e também formar profissionais para atender às exigências do mercado de trabalho.

Outrossim, Kuenzer (2011, p. 677) afirma que

> Trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. (KUENZER, 2011, p.677)

Logo, a docência se constitui como um trabalho interativo, diferenciando-se de outras modalidades de trabalho humano, mas não dissociada dos interesses do capital. Sobe (2019, grifo nosso), vai afirmar que embora a docência tenha sido há muito tempo encarregada de fornecer a panaceia escolar dentro dos projetos de desenvolvimento nacional e de modernização, a responsabilidade atribuída aos professores começou a mudar, de produzir “a boa sociedade”, para produzir a “boa economia”.

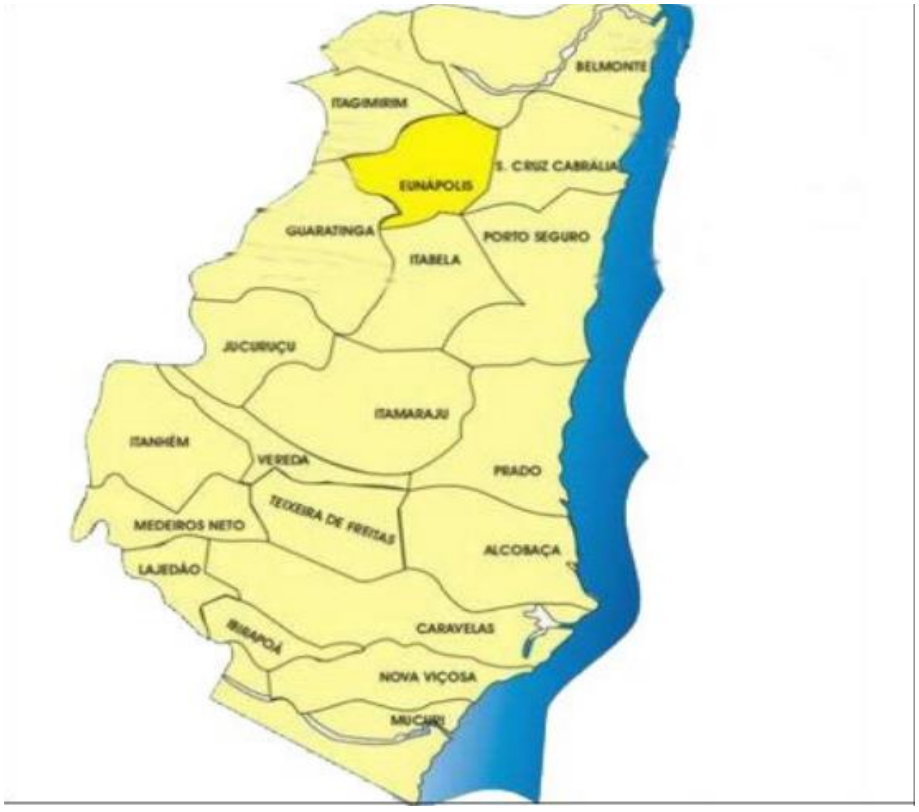
Contudo, dos diversos desafios nos quais o trabalho docente está inserido em seu processo histórico, a presente pesquisa não tem o condão de esgotar todos os conteúdos referentes ao trabalho docente, que sim, possui uma importância incontestável para a

melhoria da educação e para além disso seu papel para formar o indivíduo. Dito isso, após essa exposição geral sobre o trabalho docente como pilar da formação do indivíduo, seguir-se-á na seção quatro com a realidade do trabalho docente no contexto dos Institutos Federais.

2.4 ESPAÇO DA PESQUISA – IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS

A pesquisa foi realizada no IFBA no município de Eunápolis, este se encontra situado na confluência das BR's 101 e 367, na região do Extremo Sul da Bahia (FIGURA 1). Segundo o último Censo Demográfico em 2010 (IBGE, 2010), a cidade possui 100.196 habitantes e o seu desenvolvimento econômico é marcado pelo intenso processo madeireiro extrativista e crescente desenvolvimento nos setores de comércio e serviços.

Figura 1: Mapa do Extremo Sul da Bahia, com destaque para o município de Eunápolis



Fonte: A Gazeta Bahia
Disponível em: https://www.agazetabahia.com/noticias/economia/191/limites-do-municipio-de-eunapolis-so-existem-no-mapa-14-11-2011/
Acesso em: julho de 2019

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia está presente em 23 cidades baianas. Com objetivo de levar uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as regiões da Bahia, possuí *campus*, núcleos avançados e *campus* avançados (FIGURA 2).

Figura 2: Mapa da Bahia com unidades dos IFs no estado

Fonte: Portal IFBA
Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/menu-campi/escolha-o-campus
Acesso em: julho de 2019

A pesquisa foi realizada no IFBA – *Campus* Eunápolis. Inaugurado em 1994 como Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET), iniciando suas atividades em 1995, com a realização de cursos de extensão, Pró Técnico (Curso Preparatório para o ingresso no IF-Bahia) e o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Epistemologia Genética e Educação, em convênio com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Prefeitura Municipal de Eunápolis.

Em 1996, foram ofertados os Cursos Técnicos em Enfermagem e Turismo, de acordo com a Lei Federal N° 5.692/71 e N° 7.044/82, sendo que, com a desvinculação do Ensino Técnico em relação ao Ensino Médio, em 1999, ofereceu-se os cursos técnicos em Edificações, Turismo e Hospitalidade, e em 2000, o Curso Técnico de Enfermagem,

seguindo orientações da Lei No 9.394/96 e Decreto Federal No 2.208/97. Com a Lei no 5.154/04, retomou a estrutura curricular que integra Educação Geral com formação técnica-profissionalizante, uma referência nacional de qualidade da Rede Federal de Educação Profissional.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

De acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional aprovado em 2013, o IFBA

> assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas a igualdade e a solidariedade, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a sustentabilidade, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a democracia, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas. (IFBA, 2013, p.19)

No arcabouço de propostas e ações do IFBA, de acordo com seu Projeto Pedagógico Institucional, destacam-se "a verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino e a busca da integração interdisciplinar para permitir a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica" (IFBA, 2013, p. 28) em consonância com as finalidades dos IFs, constantes do Art. 6º da Lei 11.892/2008, que destaca "a promoção da 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".

O Regimento do IFBA– *Campus* Eunápolis, aprovado sobre a Resolução n° 167 do CONSUP, em 30 de setembro de 2014, em seu art. 2° Do Regimento e Seus Objetivos, mencionam:

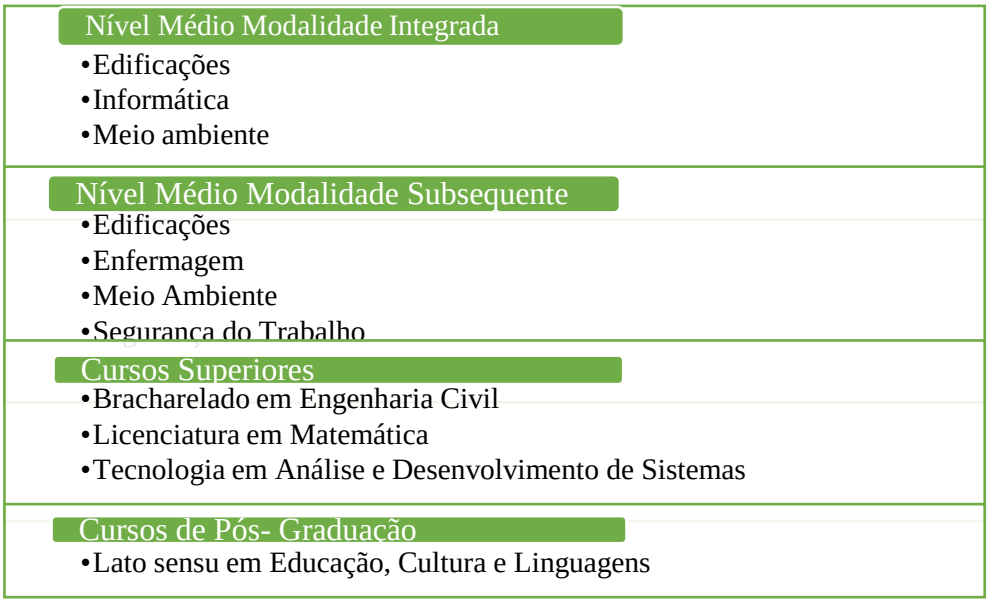
> O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – *Campus* Eunápolis – criado nos termos da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculado ao Ministério da Educação, com natureza jurídica de autarquia, detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar é domiciliado na Avenida Davi Jonas Fadini, S/N, CEP: 45.823-431, Rosa Neto, Eunápolis – BA (FIGURA 3). (IFBA, 2014, p.1)

Figura 3: Instituto Federal da Bahia – Campus Eunápolis.

Fonte: Google Maps
Disponível em: https://www.google.com.br/maps/place/IFBA+-+Eunapolis
Nota: Grifo da pesquisadora.
Acesso em: julho de 2019

Em sua atual configuração, o IFBA – *Campus* Eunápolis, oferece, como mostra a Figura 4, Cursos Técnicos de Nível Médio modalidade integrada em Edificações, Informática e Meio Ambiente, Cursos Técnicos de Nível Médio modalidade subsequente em Edificações, Enfermagem, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho e Cursos Superiores em Bacharelado em Engenharia Civil, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Matemática e a partir de 2019 o Curso de Pós – Graduação lato sensu em Educação, Cultura e Linguagens (BRASIL, 2019).

Figura 4: Relação dos cursos no IFBA - Campus Eunápolis



Fonte: Portal IFBA – *Campus* Eunápolis
Disponível em: < https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/menu-institucional/o-campus>
Acesso: julho de 2019.
Nota: Elaborada pela autora.

O Ministério da Educação, considera que os IFs devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos sociais e culturais (BRASIL, 2010).

De tal modo, nesse panorama regional aliado a criação de Políticas Públicas Educacionais surge a Educação Profissional como possível instrumento de fomentação para o desenvolvimento da região, já que sustenta o trabalho como princípio educativo na promoção de desenvolvimento social e econômico para região do extremo sul da Bahia.

Na concepção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 2) o trabalho como princípio educativo:

> Vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo". (FRIGOTTO et al, 2005, p.2)

Entende-se então que deve haver, a partir da percepção do trabalho como princípio educativo, uma conexão entre o trabalho e a formação profissional do indivíduo que o possibilite domínio intelectual da tecnologia atrelado a cultura. Desta forma, é dito pelo MEC em 2010 que o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é contemplar "os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade" (BRASIL, 2010, p. 33). Portanto, possibilitar aos seus estudantes uma formação para o trabalho que seja capaz de os tornar agentes políticos para compreender a realidade e serem capazes de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta, além de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de novas realidades.

No tocante a Lei n° 11.892/2008 em seu Artigo 6° que apresenta objetivamente as finalidades dos IFs, o inciso II dispõem "desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais" (BRASIL, 2008), sobre esse dispositivo, Silva (2009, p.38) vai ratificar que essa finalidade "traz a concepção da pesquisa enquanto princípio educativo, entendendo-a como o trabalho de produção do conhecimento, como atividade instigadora do educando no sentido de procurar respostas às questões postas pelo mundo que o cerca, como estímulo a criatividade". E outrossim, coloca como eixo orientador dos processos investigativos as questões suscitadas pelas necessidades sociais considerando as singularidades econômicas, sociais e culturais de cada região.

Dito isso, a formação omnilateral que surge como busca da união entre o ensino e o trabalho numa perspectiva de emancipação humana, encontra no trabalho como princípio educativo sua efetivação, uma vez que promove a superação de classes e se torna uma atividade realizadora do homem. A esse respeito, Manacorda (2007, p. 93) vai dizer que "na educação, a formação omnilateral exige a reunificação da ciência e da produção, do trabalho manual e o intelectual, oposta a formação capitalista que orienta a formação para a prática".

Frente às novas tecnologias que se apresentam na contemporaneidade, Dermeval Saviani, em 1994, já afirmava que "o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto" pois determinou o seu surgimento sobre

a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (SAVIANI, 1994, p 13).

2.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Para que se possa ampliar a análise do objetivo geral da pesquisa, promoveu-se a escuta dos sujeitos, os quais podem falar com mais propriedade sobre o tema em função de suas experiências no contexto do IFBA, especificamente, na realidade do *lócus* desta pesquisa, a saber, *Campus* Eunápolis. Parte dessa escuta ocorreu através da aplicação de questionário e outra parte pela entrevista.

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores efetivos e substitutos atuantes no IFBA – *Campus* Eunápolis onde consta atualmente 107 docentes, desses 88 docentes são efetivos e 19 docentes substitutos. Com a realização da coleta de dados, executou-se previamente para todos os docentes a divulgação de aplicação do questionário e no após o mesmo foi aplicado. Do total de docentes do *campus*, 34 docentes responderam ao questionário, ou seja, houve a participação de 31,7% nas respostas às questões. Com base nessas respostas foi possível delinear o perfil dos docentes envolvidos como se apresenta a seguir.

É preciso salientar que o questionário foi enviado para todos os docentes do instituto em pesquisa, do total foram 34 os que responderam ao questionário independente de sua participação na entrevista realizada, uma vez que a escolha dos docentes para entrevista buscou critérios específicos. Para entrevista elegeu-se docentes que atuavam ou já tinham atuado em condição verticalizada no IF em todos os níveis e modalidades oferecidos e, por conseguinte, com mais tempo de trabalho no *campus* em pesquisa. Outrossim, a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Os docentes entrevistados foram nominados nas análises da seguinte forma: Pedro, João e Gabriel. O critério para escolha dos nomes deu-se por conta de não constar nenhum docente com os respectivos nomes na lista atual de docentes do *campus* em pesquisa.

O quadro a seguir apresenta a faixa etária dos docentes do *Campus* que participaram da pesquisa. A partir da resposta a esse questionamento foi possível constatar que a maioria dos docentes estão na faixa etária de 30 a 39 anos de idade, ou seja, cerca 44,1%, enquanto que apenas 8,8% são de docentes na faixa etária de 18 a 29

anos de idade. O recorte a partir de 18 anos, se justifica pela disposição sobre a maioridade civil[3] na legislação atual do país.

Quadro 1: Faixa etária

Idade	**Quantidade**	**Frequência**
18 a 29 anos	3	8,8%
30 a 39 anos	15	44,1%
40 a 49 anos	10	29,4%
50 anos ou mais	6	17,6%
Total	*34*	*100%*

Fonte: CARVALHO, 2020.

A resposta dos docentes para composição do Quadro 1, demonstra que os docentes atuantes no *campus* em pesquisa apresentam uma diversidade de experiência e compartilhamento de saberes entre os envolvidos.

Do total de participantes ao questionário, no tocante a variável sexo, a maioria dos docentes que atuam, cerca de 21 docentes são do sexo masculino, representando um percentual de 61,8% e 13 docentes do sexo feminino, representando um percentual de 38, 2%. Tais dados apresentam coerência com quadro total de servidores docentes do *Campus*, que de acordo com a relação de professores do *campus* disponibilizada em seu *site*[4] para acesso público, se aproxima do mesmo percentual em resposta na participação do questionário, ou seja, do total de docentes do *campus* cerca de 43% são docentes do sexo feminino e 57% são docentes do sexo masculino.

O Quadro 2 a seguir, apresenta a titulação acadêmica dos docentes que responderam ao questionário e no qual foi possível verificar que a maioria dos participantes, ou seja, 79,4% possuem titulação de mestrado e/ou doutorado, sendo que 50% são mestres e outros 29,4% são doutores.

[3] Código Civil: Lei n° 10.406 de 11 de janeiro de 2002, Art 5° "A maioridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil". Inciso IV "Pela colação de grau em ensino superior". (BRASIL, 2002)

[4] Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/menu-ensino/servidores>. Acesso em 07 de jun. 2020.

Quadro 2: Titulação Acadêmica dos docentes

Formação	Quantidade	Frequência
Graduação	-	-
Especialização	7	20,6%
Mestrado	17	50%
Doutorado	10	29,4%
Pós – Doutorado	-	-

Fonte: CARVALHO, 2020.

Comprovou-se que a titulação acadêmica do *campus* pesquisado está na média nacional dos Institutos Federais e na média estadual do IFBA. Segundo dados oferecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) 2019 de ano base 2018, do total dos docentes dos IFs cerca de 50,4% possuem titulação de mestres e outros 26,3% possuem doutorado. O mesmo acontece para os dados no âmbito do IFBA, são 49,3% de docentes com titulação de mestre, contudo, quanto aos docentes com doutorado são 17,7%.

Sobre a atuação docente, os dados do Quadro 3 elaborado conforme respostas ao questionário, apresenta que a maioria dos docentes do *campus* atuam no instituto em carreira EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) entre cinco e 11 anos e apenas quatro professores atuam como docentes há mais de 12 anos no *campus*, ou seja, 11,7% são docentes desde quando o *campus* era CEFET inaugurado em 1994. Essa constatação se leva em conta da política de expansão dos IFs a partir de 2008 em sua propositura legal.

Quadro 3: Tempo de docência no IFBA - *Campus* Eunápolis

Tempo	Quantidade	Frequência
Menos de 1 ano	5	14,7%
01 a 05 anos	12	35,3%
06 a 11 anos	13	38,2%
12 a 17 anos	1	2,9%
Mais de 18 anos	3	8,8%

Fonte: CARVALHO, 2020.

No que trata o vínculo com a Administração Pública, 28 são docentes efetivos, ou seja, 82,4% e 6 são docentes substitutos, o que corresponde à 17,6% do total de docentes que responderam ao questionário aplicado pela autora.

Quanto a natureza jurídica das instituições em que se graduaram os docentes que responderam ao questionário, a maioria graduou-se em instituições públicas federais, isto é, 56% dos docentes concluíram sua graduação em universidades federais e apenas 17,6% formaram-se em instituições privadas, enquanto que 26,4% se graduaram em universidades estaduais como mostra o Quadro 4.

Quadro 4: Natureza Jurídica das Instituições em que graduaram os docentes

Natureza Jurídica	**Quantidade**	**Frequência**
Privada	6	17,6%
Estadual	9	26,4%
Federal	19	56%

Fonte: CARVALHO, 2020.

De acordo com a Tabela das Áreas de Conhecimento da CAPES, é possível identificar a partir do Quadro 5 que a maior parte dos docentes, no que tange sua formação, atuam nas grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra e as Engenharias que juntas somam 53,5%, seguido de Ciências Humanas com 21,4%. Do total de 34 docentes que responderam ao questionário, cinco omitiram seu curso de formação. Sendo assim, o Quadro 5 apresenta resultado com base na resposta de 28 docentes.

Quadro 5: Área de Conhecimento da graduação dos docentes

Grandes áreas	**Frequência**	**Sub- áreas**	**Quantidade**
Ciências Exatas e da Terra	28,5%	Matemática	4
		Física	1
		Química	1
		Ciência da Computação	2
Engenharias	25%	Engenharia Civil	3
		Engenharia de Materiais	1
		Engenharia de Produção	1
		Engenharia Ambiental	2
Ciência da Saúde	3,5%	Educação Física	1
Ciências Sociais Aplicadas	7%	Administração	1
		Arquitetura e Urbanismo	1
Ciências Humanas	21,4%1	Filosofia	3

		História	1
		Geografia	1
		Psicologia	1
Linguística, Letras e Artes	14,2%	Letras	4

Fonte: CARVALHO, 2020.

Esse resultado pode ser considerado ao fato de que essas áreas são as que permitem verticalizar em cursos afins e por conta também do encaminhamento de licenciatura, graduação tecnológica e engenharia ofertados no âmbito do *campus* em pesquisa.

Feita a exposição de dados referente ao perfil dos docentes que participaram da pesquisa, a mesma segue concernente aos objetivos propostos em estudo e servirá para corroborar análises posteriormente realizadas.

2.6 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, ANÁLISE DOCUMENTAL, QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS

Como aporte teórico buscou-se utilizar da revisão bibliográfica com levantamento de fontes que tratam das reformas educacionais que culminaram na atual configuração dos Institutos Federais, bem como estudos sobre a verticalização nos IFs.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Tozoni-Reis (2009) especifica que:

> A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende investigar. Vale notar que todas as modalidades de pesquisa exigem uma **revisão bibliográfica**; uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada. (TOZONI – REIS, 2009, p.36, grifo nosso)

Na revisão bibliográfica, a pesquisadora se debruçou em buscar nos autores e obras selecionadas, os dados para produção de conhecimento pretendido de forma a obter uma compreensão mais aprofundada do tema por meio da leitura de obras que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao da pesquisa. De acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 90), “a revisão bibliográfica é, portanto, um aprofundamento do estudo sobre o assunto, e em particular sobre o tema”.

Ao reporta-se aos autores e obras que tratam da mesma temática ou que se aproximem do estudo, a pesquisa promove o entendimento de maneira mais sistematizada suas reflexões sobre o tema em estudo.

A luz de uma perspectiva histórica, a pesquisa utilizou como instrumento de coleta a análise documental, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Desta feita, a técnica em destaque reflete não apenas os objetivos propostos nas fontes analisadas, mas também a contextualização dos fatos ocorridos numa dada realidade.

Foram levantados dados e informações por meio de consulta aos documentos governamentais (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos) e fontes documentais, como leis, decretos e normativas internas que regem o trabalho docente no âmbito do IFBA, caracterizando assim uma análise documental. Gil (2002) elenca uma série de vantagens da busca documental, primeiro por considerar os documentos como sendo uma fonte rica e estável de dados que subsistem ao longo do tempo e a não exigência de contatos com sujeitos da pesquisa. O Quadro 6 apresenta a relação de documentos oficiais nos quais foram pesquisados dados e informações pertinentes para efeito de análise documental da pesquisa. Essa relação foi de suma importância para a pesquisadora, uma vez que auxiliou no direcionamento da análise. Outrossim, a possibilidade de organização e apresentação de dados e informações com mais precisão.

Quadro 6: Relação de documentos oficiais e suas respectivas fontes

Documentos	**Fontes**
Lei n° 11.892, de 29/12/2008	Portal do MEC
Lei n° 9.394, de 20/12/1996	Portal do MEC
Projeto Pedagógico Interdisciplinar do IFBA	Portal do IFBA
Regimento Geral do IFBA	Portal do IFBA
Estatuto do IFBA	Portal do IFBA
Regulamento das Atividades Docentes do IFBA	Portal do IFBA – *Campus* Eunápolis
Regimento do IFBA – *Campus* Eunápolis	Portal do IFBA – *Campus* Eunápolis
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	Plataforma Nilo Peçanha

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Como instrumentos de coleta de dados, que de acordo com Tozoni-Reis (2009) consiste em um conhecimento da realidade a ser interpretada por meio da busca de dados sobre os fenômenos investigados na pesquisa, aplicou-se um questionário e uma entrevista semiestruturada em profundidade aos docentes do *campus* de forma a levantar concepções dos participantes acerca da verticalização do ensino e suas implicações no trabalho docente.

Foi aplicado um questionário (APÊNDICE I) e disponibilizado nos ambientes eletrônicos (*e-mail* institucional e grupos de *whatsapp* oficiais[5] dos docentes) em formato de *link* para o acesso dos docentes do *campus*. Esse link foi produzido utilizando recurso do *Google Forms*, um aplicativo que permite tornar digital o questionário e dessa maneira disponibilizar no ambiente eletrônico. O questionário constou de 28 perguntas, sendo 22 objetivas e seis abertas. A aplicação do questionário ocorreu no período compreendido entre 05 de março de 2020 a 05 de abril de 2020.

Para investir na aproximação com os sujeitos, a pesquisa utilizou também como coleta de dados a técnica da entrevista (APÊNDICE III) aos respectivos professores dos cursos do instituto em pesquisa. A partir da totalidade dos docentes que atuam nos itinerários ditos anteriormente, foram selecionados docentes que transitam no conjunto de cada itinerário para participar das entrevistas com perguntas parcialmente estabelecidas a respeito do trabalho docente no que diz respeito suas perspectivas e atividades no Instituto. As respostas dos professores às entrevistas subsidiaram a análise do objeto e compreensão de suas muitas determinações. A identidade dos entrevistados foi resguardada. Foi feita uma entrevista semiestruturada com três docentes para aprofundamento de questões levantadas no questionário anteriormente aplicado. A entrevista ocorreu no dia 12 de março de 2020. Ao participar da pesquisa, os entrevistados assinaram o termo de autorização de uso, conforme o modelo que consta no apêndice deste trabalho (APÊNDICE II).

Para análise das perguntas objetivas, suas representações ocorreram através de figuras contendo gráficos, tabelas e quadros com seus respectivos resultados de valor

[5] Grupos de w*hatsapp* oficiais de docente se justifica pela ferramenta tecnológica utilizada como veículo de transmissão e compartilhamento de mensagens instantâneas para efeito de otimização de tempo, o termo "oficiais" é sugerido pela autora uma vez que são grupos com cunho burocrático do funcionalismo público.

absoluto e percentuais. Já as respostas para as perguntas abertas foram analisadas através da análise de conteúdo, que, de acordo com Franco (2018, p. 16) requer:

> Que as descobertas tenham relevância teórica, pois uma informação puramente descritiva não relaciona a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. (FRANCO, 2018, p.16)

Portanto, a realização da análise de conteúdo permitiu selecionar e agrupar as respostas por conformidade de temas de modo a selecionar, a partir das concepções dos docentes acerca da verticalização do ensino, elementos para abordagem no que trata satisfação profissional, condições de trabalho, comunicação e ensino. Com isso permitiu identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis.

2.7 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados representa o esforço da investigadora de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada: de que maneira se configura a verticalização no IFBA- *Campus* Eunápolis. Mediante esse trabalho, foram identificadas as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata das impressões primeiras, a análise mecânica e empirista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento aprendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Os dados resultantes das respostas ao questionário foram tabulados de forma a possibilitar posteriormente análise dos mesmos. Quanto as entrevistas realizadas, após terem sido gravadas foram transcritas literalmente de modo a permitir a análise e contribuir para o objetivo de identificar a perspectiva do professor sobre a verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA – *Campus* Eunápolis. Para observar a organização do trabalho docente nos Institutos Federais da

Bahia foram examinados documentos institucionais como Estatuto, Regimento Geral e Projeto Pedagógico Institucional.

2.8 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

A imprescindibilidade aos cuidados éticos da pesquisa ocorreu de modo a atender as particularidades da pesquisa rumo ao compromisso social do conhecimento mediante a produção de sentido sobre a realidade. Nessa perspectiva, a análise dos documentos disponibilizados pelos Institutos Federais, em especial os do IFBA *Campus* Eunápolis, foram explorados e cuidados de modo minucioso com total relevância de transparência, os quais caminharam para além das exigências formais, no que trata também, as exigências éticas a serem realizadas quando da apresentação dos resultados e da devolução dos dados da pesquisa.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, estes ficaram cientes sobre os riscos que são praticamente inexistentes e possíveis desligamentos a qualquer tempo das suas contribuições para pesquisa. Aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que explicita os objetivos e os procedimentos da pesquisa, com os quais os participantes devem concordar e para tanto foi solicitada a assinatura deste documento de acordo com modelo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, conforme parecer final n° 3.932.392, de 24 de março 2020 como consta no Anexo I dessa dissertação. Nesse documento, também constou as garantias de privacidade e a confidencialidade das informações dos participantes durante todas as fases da pesquisa no intuito de proteger esses sujeitos participantes.

A adoção de cuidados éticos, tais como o anonimato, a validação do respondente e a aprovação de projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa contribuíram para que os dados a serem apresentados tenham total veracidade e fidedignidade aos reais conteúdos pesquisados e disponibilizados durante e ao final da pesquisa.

Essa seção permitiu conhecer o método proposto pela autora para a pesquisa, o espaço em que foi realizado o estudo e como se configurou o IFBA – *Campus* Eunápolis anteriormente CEFET, os instrumentos para análise dos dados e os cuidados éticos para alcance das particularidades da pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA, HISTÓRICA E ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Essa seção reúne dados bibliográficos e documentais que possibilitam descrever a Educação Profissional no Brasil em conformidade com as políticas públicas educacionais e desse modo identificar as concepções teóricas que possibilitam corroborar para a análise de como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA - *Campus* Eunápolis. A realização da pesquisa bibliográfica e da análise documental permitiu sintetizar os princípios e diretrizes que norteiam a pesquisa científica sobre a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, doravante Rede Federal.

A seção está organizada e dividida em três subseções, na qual a primeira delineia o percurso da Educação Profissional reunindo elementos organizativos e conceitos que permitem expor a condução política e a dualidade educação e trabalho no contexto da produção capitalista nacional. A segunda subseção mostra a reconfiguração da Rede Federal na forma, também de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir dos conceitos sobre trabalho e politecnia apontando aspectos formais e legais para a concepção dos IFs. Na terceira a autora mostra o resultado de um estudo bibliográfico – do tipo estado do conhecimento, o qual permite identificar as produções acadêmica sobre a relação entre a verticalização e o trabalho docente nos IFs.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CAPITALISTA NACIONAL: A DUALIDADE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A história da educação da classe trabalhadora é marcada pela dualidade formada entre a educação e o trabalho vinculada com a sociedade capitalista.

> Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, na medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma (KUENZER, 1991, p.6).

A educação da classe trabalhadora foi pautada na condição de disciplinamento do trabalho resultado da ascendência do liberalismo. Frigotto (2009) afirma que o trabalho, enquanto gênese do ser social, existe para responder a situações concretas das necessidades do ser humano e, de acordo com o momento social, o trabalho tem diferentes significados e, sendo determinado, "assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana" (FRIGOTTO, 2009, p. 258).

A conquista da educação pela classe trabalhadora, no que se refere ao seu acesso e ao seu direito, foi acontecendo da relação entre a política e a economia. Politicamente, pela organização e luta da classe trabalhadora pelos direitos, economicamente, porque o avanço das forças produtivas e a complexificação da produção foi exigindo qualificação dos trabalhadores, e essa qualificação se alternando conforme a mudança do processo produtivo ao longo do tempo.

A Constituição Republicana de 1891, em seu artigo 35, incisos III e IV, atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária aos estados, e a promoção da educação secundária ao Distrito Federal, reservando aos estados a incumbência do ensino primário e do profissional. Dessa forma, dava-se continuidade ao sistema dualista e tradicional da educação nacional, que se mantinha desde o Império, com uma ênfase elitista, visto que a educação elementar, que contemplava o atual ensino fundamental, recebia menor atenção (era a educação do povo), e o ensino secundário permanecia acadêmico e voltado para a preparação aos cursos superiores, de acesso quase que exclusivo da classe dominante (ROMANELLI, 2010). Dessa forma, é possível entender que o texto da Constituição de 1891 marca uma propensão que caracterizou o processo histórico da política educacional brasileira.

Em 1909, o governo federal criou os primeiros cursos profissionais instituindo 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio criado em 1906 que incluíam em suas atribuições os assuntos relacionados ao ensino profissional. Há de se considerar que a não subordinação das EAAs à Secretária de Educação naquela época se deu, como afirma Kuenzer (1991), mais do que uma preocupação com as necessidades da economia ou da educação, mais sim com o que parece ter sido uma motivação justificada pela preocupação do Estado em promover alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população. De certa maneira, clarifica a dualidade histórica estabelecida entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho.

As EAAs, anos depois, seriam transformadas em CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica), e, 100 anos depois, nos atuais Institutos Federais. Embora relacionado às transformações sociais e econômicas que o Brasil vivia na época, o surgimento dessas escolas, como mostra Cunha (1977), não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período. A localização das escolas, sempre nas capitais, obedeceu antes a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e socioeconômico.

Na década de 1920, a educação passou a exercer um papel mais relevante no contexto econômico da nação. Pela necessidade do apoio das massas para se impor como classe dominante. A burguesia industrial apresentou vasto programa de expansão industrial, que direcionava para perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia (MACHADO, 1989).

A demanda da economia por mão-de-obra qualificada só teve seu atendimento como preocupação objetiva na década de 1940, quando o percurso da Educação Profissional Federal passa pela instituição do sistema “S” (BRASIL, 1942). É quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria", articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Para Kuenzer (1991), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 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, loc. cit., 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.

A Nova República, resultado da organização dos setores da sociedade emergentes no período de distensão, transição e abertura democrática característico dos anos de 1980 no Brasil, é avaliada por Peroni (2003) como o momento que culminou com o período constituinte, uma vez que as políticas tinham como eixo principal a democratização da

escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão.

As transformações econômicas e, consequentemente, do trabalho por que passou o Brasil desde a década de 1990, fizeram com que ocorresse, como afirma Peroni (2003), a mudança da centralização, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços. O governo passou a perceber que a "qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção" (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 1996, considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases, dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo separado da Educação Básica. Afasta no seu texto os enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de Educação Profissional do país. Além disso, foi definido o sistema de certificação profissional que permitiu o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar. Para Ortigara (2012, p. 116), esta Lei "foi pioneira na utilização da expressão 'Educação Profissional' sugerindo, a exemplo do que ocorrera nos aspectos conceituais da Educação Básica, uma nova concepção de ensino, apontando para um processo de formação integral".

As estratégias oriundas de ações formativas pelo governo que se iniciam em 1996 permitem que a Educação Profissional chegue aos anos 2000 composta pelo Ensino Médio, Técnico, incluindo redes federal, estadual, municipal e privada. Como forma de viabilizar a implementação da expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, editou-se, à época, a Lei 11.195/2005 que permitiu ao MEC/SETEC não só aumentar o número de vagas, mas ofertar cursos nas mais diversas áreas com o fim de desenvolver profissionais em consonância com as demandas dos setores produtivos (BRASIL, 2005).

Em 2007, o Governo Federal editou o Decreto 6.095 que estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, que ocorre ao final do ano de 2008 quando o Congresso aprova a Lei 11.892, criando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT.

Os Institutos Federais trazem então em seu escopo uma característica singular, com natureza jurídica de autarquia, dotadas de autonomia gerencial, orçamentária e financeira, destinadas não só a oferta tradicional de Educação Básica e Técnica, mas também Educação Superior, notadamente voltada para a área tecnológica. Desenvolve-se, dentro do mesmo espaço, atividades ligadas a ciência e tecnologia em níveis de ensino, pesquisa e extensão, em moldes semelhantes aos desenvolvidos nas Universidades.

Os Institutos Federais, conforme o Art. 6º, inciso III da Lei 11.892/2008, caracterizam-se por promover a verticalização da Educação Profissional e Tecnológica, que vão desde a Educação Básica, passando por cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, até cursos superiores e programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

Nesse breve histórico sobre a Educação Profissional, é possível perceber que, ao longo da formação histórica do Brasil, as políticas educacionais tem sido destinadas no sentido de atender apenas a grande elite do capital. Há, portanto, diversos movimentos que caminham para a mercantilização da educação e dada a reorganização produtiva do capital em nível global e o estimulo ocorre para o interesse de reformas em todos os âmbitos das relações capitalistas.

Na década de 1990, o Brasil continuou a ter influência das demandas de capital para formação de trabalhadores o que permitiu um ambiente para sucessivas reformas da educação, a exemplo das alterações no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação[6] (LDB) que indicavam distanciamentos dos fundamentos dispostos na Constituição Federal de 1988. Evidenciam então, uma aproximação com as propostas neoliberais,

[6] Lei n° 9.394/1996: Capítulo III do Título V - Da Educação Profissional e Tecnológica: Art. 39. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. § 3º Os cursos de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Art. 40. A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 42. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996)

priorizadas com a flexibilidade do mundo globalizado que tem demandando uma capacitação para formação de trabalhadores adaptáveis às demandas dos mercados capitalistas.

Deitos (2010) aponta a política educacional como constituinte da política social. Para tanto, as políticas públicas diretamente definidas e dirigidas pelo Estado são compreendidas como o resultado de mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, consequentemente, de sua repartição e distribuição. A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional (DEITOS, 2010, p. 209).

O discurso hegemônico das políticas públicas de educação é a evocação dos benefícios universais das reformas educacionais, contudo, apercebe-se do papel da globalização econômica e dos organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) sobre as políticas educacionais ao revelarem efeitos nocivos aos grupos menos favorecidos. Ao que corrobora Burton (2014, p. 322) quando afirma, “um exemplo disso pode estar na lógica do Banco Mundial que, apesar de sua afirmação de que objetiva trabalhar em nome dos pobres do mundo e apoiar o desenvolvimento social e econômico, muitas de suas políticas são limitadas na realização de tais objetivos.”.

A formulação de políticas sofre impacto na sua formação e desenvolvimento atentando para diversos interesses básicos que podem estar associados a grupos e organizações em particular e mais com os sistemas dentro dos quais o processo de política acontece, a partir de parâmetros do Estado, como ocorre com a formação também de políticas educacionais. Como afirma Faleiros (1991, p. 60), conforme citado por Deitos (2010, p. 210):

> O Estado organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica. O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo. (DEITOS, 2010, p.210)

As orientações dessas agências multilaterais como OCDE e BM, orientam os estados nacionais, em especial os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas de ensino. No caso do Brasil, segundo Peroni (2000), a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais.

Quando se trata das necessidades de mercado, os governos passam a gestar e a operar o atendimento às demandas por formação de mão-de-obra vinculadas a esta necessidade e, portanto, as políticas públicas de educação que não se desenvolvem somente pela manifestação de educadores passam a estar também subordinadas às ações do governo. Para Saviani (2005, p. 33), "a educação passou a ser vista como bem de produção material e não como bem de consumo".

De acordo com Tavares (2012), a ideia de um Estado instruindo políticas públicas educacionais é muito recente no cenário brasileiro. Em um cenário em que a economia brasileira era baseada em um modelo agroexportador e na mão de obra escrava, difundir-se a ideia de que a grande massa populacional não necessitava de qualificação, já que as atividades desenvolvidas por esses indivíduos não demandavam nenhuma especialização da força de trabalho, já que eram atividades essencialmente braçais.

A seguir, será apresentado dois pontos que pretendem esboçar os desdobramentos dos Institutos Federais de Educação Tecnológica: o primeiro no que tange a criação e implementação dos IFs e o segundo sobre a singularidade da sua prática educativa.

3.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

É pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), a dimensão mais profunda da concepção de trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica, ou seja, inerente ao homem, e dessa maneira, ético-política que tem o trabalho como direito e poder.

Trabalho assim compreendido como o complexo movimento entre a consciência sobre a necessidade, a projeção elaborada da sua satisfação e a ação à obra é o que define o trabalho humano. Afirma Saviani (1989, p. 8),

> Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar dos tempos. Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. (SAVIANI, 1989, p.8)

Pode-se ainda definir, nas palavras de Pistrak (2000), que o trabalho é uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe.

É possível entender que a politecnia deriva da problemática do trabalho, sua referência é o conceito de trabalho como princípio educativo. De acordo com Saviani (1989), a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

Possível se torna compreender que a formação politécnica permite ao trabalhador estar em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter e essência. Para Saviani (1989, p. 17), “o indivíduo terá um desenvolvimento multilateral que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna”. Para Frigotto (2009, p. 71), ao relacionar Marx e Engels sobre educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, afirma que

> Não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da *práxis* revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. (FRIGOTTO, 2009, p.71)

Ainda no contexto de educação politécnica, de acordo com Ramos (2008), é importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Pode-se afirmar então, que o trabalho se organiza em seu sentido hegemônico, uma vez que organiza a sociedade. No entanto, as mudanças que surgiram com as reformas educacionais enfatizaram a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva da época de redemocratização do país.

Para descrever esse processo e chegar à criação dos Institutos Federais é preciso retomar ao ano de 1909 quando teve início a Rede Federal com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Dessas escolas se originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) que mais tarde, quase que em sua totalidade, se transformaram em Institutos Federais (IFs).

No princípio, as instituições de Educação Profissional eram voltadas para as classes menos favorecidas, com uma escolarização direcionada para o mercado de trabalho afim de atender a necessidade de formação de mão-de-obra da indústria. Para Caires e Oliveira (2016), essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas. Então que Nilo Peçanha em 1909, através do Decreto n° 7566, de 23 de setembro, determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Durante a Era Vargas se consolidou o capitalismo no país, avanço do setor industrial e consequente deslocamento populacional para os centros urbanos o que mudou o perfil da sociedade brasileira, tornando evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para área de educação. Foi então que com a outorga da Constituição de 1937, incluiu de maneira explícita o Ensino Profissional como dever do Estado. Para Romanelli (2010, p 156, grifo nosso), “apesar de ser a primeira e incluir essa temática, dando a ela considerável ênfase, a Carta Constitucional de 1937 continuou a destinar o ensino profissional às *classes menos favorecidas*.”.

Em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), intensificou-se a fabricação e a exportação de produtos brasileiros e oportunizou o crescimento industrial no Brasil. Portanto, percebeu-se necessidade de formar trabalhadores qualificados para atender às demandas do setor produtivo e com urgência organizar e ampliar a capacidade de atendimento e o aumento da qualidade do que Caires e Oliveira (2016, p. 60), chama de Ensino Industrial. Diante desse cenário foi criado em 1942 o SENAI, sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que objetivava a formação de aprendizes para a indústria. Logo após, criou-se o SENAC para atender ao setor de comércio, gerenciado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). De acordo com Kuenzer (1991), manteve-se a dualidade no que tange à dependência administrativa, por um lado dois sistemas paralelos no Ministério da Educação, aos quais se subordinaram as escolas de aprendizes artífices desde a sua criação – um do ensino regular e outro de ensino profissional; por outro a existência de um sistema privado de formação profissional, mantido pelas empresas privadas, com plena autonomia.

Dentro do contexto econômico da década de 1950, o Governo Juscelino Kubitschek constituiu uma política de desenvolvimento industrial, que priorizou a técnica, a ciência, a eficácia, e, sobretudo, a abertura da economia brasileira ao capital internacional, conhecido como Plano de Metas ou como 50 anos em 5. Para Caires e Oliveira (2016, p. 69) “50 anos de desenvolvimento em cinco anos de governo, fazia-se urgente a formação de profissionais de nível técnico no país”. Então que em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa e financeira.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no campo da Educação Profissional estabeleceu a completa equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, para efeito de ingresso no Ensino Superior. De acordo com Kuenzer (1991), a Lei n° 4.024/61, reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal, industrial, comercial e agrícola. Para Kuenzer (2000, p. 16), ainda que permanecesse a existência de duas redes, e mesmo que apenas uma delas usufruísse do reconhecimento social essa medida trouxe um “significativo avanço para a democratização do ensino”.

A atuação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), começa a acontecer após a reforma universitária de 1968, qual Ramos (2007) considera ter preconizado a diversificação do sistema universitário, criando outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino capazes de cumprir funções de preparação profissional. Surgiram, então, os cursos de tecnólogos, conformando um sistema de carreiras curtas voltadas para áreas consideradas desatendidas pelos cursos de graduação.

As três primeiras escolas técnicas federais localizadas nos estados de Minas Gerias, Paraná e Rio de Janeiro, foram transformadas em CEFET por meio da Lei n°6.545 de 30 de junho em 1978, e passaram a ofertar Cursos de Graduação e Pós-graduação, visando à formação e engenheiros industriais, tecnólogos e professores para o Ensino de 2° Grau e para a formação de tecnólogos, além dos Cursos Técnicos, promover cursos e atividades de extensão e realizar pesquisas na área técnica industrial (BRASIL, 1978; CAMPELLO, 2007).

Após a década de 1980, o Brasil passa por um processo de industrialização com a presença de multinacionais a se instalar pelo país. Dessa forma, a rede federal passa por um processo de ampliação e os acordos internacionais acabam por impulsionar a expansão da Educação Profissional a exemplo do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que segundo Caires e Oliveira (2016, p. 90), “contou com recursos do Banco Mundial prevendo a instalação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino do 1° e 2° Graus e se embasa em uma visão produtivista e fragmentada da educação”.

Em um período marcado no Brasil pelo processo de redemocratização, é promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, pois contou nos debates de sua elaboração com representantes dos vários setores da sociedade civil, entre eles os da educação. Contudo, como efeito de pêndulo, as reformas de ensino no Brasil ora se configuram como centralizadoras, ora como descentralizadoras. Com a CF de 1988 caracteriza-se o processo de descentralização, uma vez que possibilita autonomia aos municípios para se constituírem enquanto sistema de ensino e não mais esferas que executavam as ações programadas pelo estado e/ou pela União na área educacional. Para Saviani (2014, p. 37), “podemos dizer que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.”.

Caires e Oliveira (2016, p. 92) afirmam que, após a Constituição Federal de 1988 e a redemocratização do país, lançaram-se desafios no sentido de reorientar um novo projeto educacional, que obedecesse às diretrizes constitucionais de uma educação humana, cidadã e voltada para o trabalho.

Amparado nas reformas para redemocratização do país e nos argumentos para um novo projeto educacional baseado numa educação humana, cidadã e voltada para o trabalho é que, na década de 1990 no Brasil, se propõem a descentralização da educação através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996a), o qual define as atribuições de cada ente federado.

Contudo, a visão de educação voltada para o trabalho nos debates a aprovação da LDBEN, ao invés de representar avanços para Educação Profissional, passou por transformações diante do cenário econômico da época. À luz do movimento internacional, houve uma fragilização do Estado no que se refere as suas responsabilidades diante do processo de privatização no âmbito da Educação Profissional. Uma vez que a reestruturação produtiva, somada às perdas de direitos sociais da época ameaçou os trabalhadores com desemprego diante de mudanças no setor produtivo devido a automação da produção. Assim sendo, do ponto de vista da educação, ocorreu na década de 1990 uma disputa entre os ajustes educacionais às demandas da nova ordem de capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), afirma que a Educação Profissional naquele momento passou a assumir um discurso de formação de trabalhadores adequados às demandas exigíveis dentro do cenário globalizado vigente. Ainda para Frigotto e Ciavatta (2003), a reforma educacional praticada pelo governo do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, no seu conjunto e, em particular, em relação a educação tecnológica e a formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na prática.

Após a Lei Federal n° 8.948 de 1994, dois anos antes da aprovação da LDB, portanto, institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que anunciou a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) fossem integradas a esse processo. A rede de Educação Profissional passa então, a adquirir sua configuração ao longo da história da educação no Brasil. Porém, para

Campello (2007) essa retomada adquiriu contornos bem diferentes no que diz respeito aos CEFETs dos anos 1970 para os de 1990:

> Em primeiro lugar, a universalização da "cefetização" todas Escolas Técnicas Federais e dez Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFET, entre 1997 e 2002. A concepção que presidiu essa transformação foi dada pela reforma da educação profissional. A visão de subsistema de educação profissional é a característica básica da política de "cefetização" dos anos 1990. As escolas técnicas, sua estrutura como escolas, mas também sua estrutura como sistema, formado por uma rede de escolas, com prédios, metodologia e projetos pedagógicos semelhantes, foi colocada a serviço da implantação da política de reforma da educação profissional dos anos 1990 e do seu objetivo de constituição de um subsistema paralelo e complementar ao sistema de ensino. (CAMPELLO, 2007, p.8, grifo original)

No ano de 2002, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - RFEPT, em sua composição, contava com 140 (cento e quarenta) unidades de ensino. A partir de 2003 foram fomentadas discussões a partir de diversos encontros e fóruns organizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)[7] como o Seminário Nacional intitulado Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas e o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, presidido pelo Ministro da Educação, no sentido de retomar a temática da Educação Profissional.

O resultado disso foi a publicação, no seguinte ano (2003) do documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, para as quais foram indicadas diretrizes em que se pautariam as concepções sobre o tema, como: articulação da Educação Básica, integração ao mundo do trabalho, interação com outras políticas públicas, recuperação do poder normativo da LDB, reestruturação do sistema público de Ensino Médio e Profissional e o comprometimento com a formação e a valorização dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004b). Em 2004, o Decreto nº 5.154, datado de 23 de julho, revogou o Decreto 2.208/97 e permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, conforme já estava previsto na LDB de 1996.

No ano de 2007 inicia-se a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – RFEPCT com objetivo de aumentar

7 Definida pela Lei n° 8.490 de 19 de novembro de 1992, que organizou a Presidência da República e os Ministérios. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8490.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

em até 354 (trezentas e cinquenta e quatro) instituições até o final de 2010. Ainda em 2007 é publicado o Decreto 6.095, que estabeleceu a criação dos Institutos Federais, decreto esse considerado como marco inicial legal para a concretização da reforma da Educação Profissional federal. Segundo Otranto (2010, p.2)

> Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. (OTRANTO, 2010, p.2)

A princípio, as instituições de Educação Profissional foram convidadas para a adesão à nova instituição através da Chamada Pública MEC/SETEC 002/07[8], estabelecendo o prazo de 90 dias para tal ação. No ano seguinte, o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também conhecidos como Institutos Federais (IFs), e que, por meio do instrumento legal, o Ministério da Educação (MEC) transformou a quase totalidade dos centros e escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica1 em IFs, além de estabelecer a criação novas unidades de ensino. Deste modo, atingiu-se um total de 38 IFs legalmente equiparados às universidades, abrangendo todos os estados da federação com destaque na oferta de Educação Profissional pública e gratuita, nos níveis de Ensino Médio- técnico, Ensino Superior e de Pós-graduação Lato e Stricto Sensu.

São, portanto, quase 15 anos de existência dos IFs dentro de uma política de mais de um século de Educação Profissional caracterizada pela dualidade formação para o trabalho e formação para o ensino superior, ora através de avanços ou continuidades, ora por meio de descontinuidades e rupturas que se enveredaram em disputas em torno das suas finalidades e do seu conteúdo. Ao longo da história da Educação Profissional no Brasil a busca permanece em alcançar caminhos que comunguem práticas políticas com o trabalho como princípio educativo e nesse contexto, os IFs se destacam por singularidades que lhes são próprias, à exemplo a verticalização da Educação Básica à

[8] Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

Educação Profissional e Educação Superior visto sua execução se iniciar no trabalho docente.

Sobre essa singularidade de prática educativa dos IFs, que o item a seguir apresenta uma revisão de literatura das pesquisas acadêmicas desenvolvidas a respeito do tema considerando o recorte temporal o ano de criação dos IFs 2008 até 2019.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO E DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao longo dos últimos dez anos tem se tornado crescente a relevância de se estudar a relação entre o trabalho docente e a verticalização no que diz respeito a formação de professores, a condição de trabalho dos mesmos, a democratização do acesso e a ampliação da Educação Profissional e Técnica. Desta feita, a fim de conhecer o que já está sendo investigado sobre o tema, a autora realizou um estudo bibliográfico – do tipo estado do conhecimento. Esse tipo de estudo permite ao pesquisador saber o que se encontra disponível em termos de produção acadêmica em relação ao tema de estudo.

O estado do conhecimento aqui apresentado pela autora procura apontar e tornar claro as pesquisas feitas sobre o tema abordado na área de educação e disponibilizadas em duas bases digitais de teses e dissertações: Catálogo de *Teses* e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Procurando complementar as informações dessas produções, também se faz a busca em anais de dois grandes eventos científicos na área da educação, a saber, as Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os Simpósios Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPAE). A necessidade de ampliar a busca nos anais dos eventos se deu em razão de se verificar o que estão investigando a respeito do tema outros pesquisadores que não os que estão se titulando em programas de pós-graduação Stricto Sensu.

Com a utilização de tabelas e quadros, foi possível organizar o levantamento da produção científica para execução da análise, inicialmente técnica e posteriormente epistemológica das produções identificadas.

Para análise técnica, além da quantificação dos resultados, também foram tomados como critérios de identificação: as regiões preponderantes de produção, o *lócus* de preferência do estudo e o levantamento da metodologia utilizada pela pesquisa. Para embasar uma análise epistemológica considerou-se os resultados obtidos pelas pesquisas.

O recorte temporal do levantamento foi definido para o intervalo entre os anos de 2008 a 2019. O ano de 2008 foi tomado como referência por conta da instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892 desse mesmo ano, ou seja, quando foram criados os IFs.

Para este levantamento utilizou-se os descritores: "verticalização" e "trabalho docente" de modo combinado e "Institutos Federais" por considerar sua aproximação com o problema, os objetivos propostos e para contemplar a totalidade do trabalho docente identificando como se configura esse processo na condição de atuação do professor nos IFs em etapas e modalidades diferentes da educação de forma simultânea na mesma instituição. Não se elegeu "Educação Profissional" ao passo que se contempla essa categoria diretamente ao se pesquisar os Institutos Federais, outrossim no âmbito dos IFs é que se discuti a verticalização no decorrer da história da EP no Brasil.

No banco digital de Teses e Dissertações da CAPES foram utilizados como filtros a Grande Área de Conhecimento (Ciências Humanas), a Área de Conhecimento (Educação); Área de Avaliação (Educação); Área de Concentração (Educação). No BDTD/IBICT, o levantamento foi realizado por meio da ferramenta de busca avançada.

Para o critério de escolha dos trabalhos publicados nos Anais das reuniões da ANPED, definiu-se a localização dos descritores de busca determinados nas palavra-chave, resumos e títulos apresentados em cada pesquisa e definiu-se também os grupos de trabalhos (GT): GT05 - Estado e Política Educacional, GT08 - Formação de Professores, GT09 - Trabalho e Educação e o GT11 - Política da Educação Superior.

A escolha do GT05 deu-se em relação aos estudos e pesquisas sobre políticas públicas na esfera educacional e para tanto o estudo de formulação das mesmas para sua implementação que sugere a discussão sobre a implantação dos Institutos Federais. O GT08 por conta do estudo sobre o processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados, e, portanto, relação direta com o trabalho docente. Quanto ao GT09, a discussão sobre as relações entre o mundo do trabalho e a

educação permite relacionar a ampliação da modalidade Educação Profissional com a efetivação dos Institutos Federais. O mesmo ocorre com o GT11, quando levanta estudos e discussões sobre políticas da educação superior, uma vez que os IFs também oferecem a modalidade de Educação Superior.

Nesses GTs foram analisados os oito Anais das reuniões nacionais que ocorreram entre os anos de 2008 a 2019.

Com relação às buscas realizadas nos Anais dos Simpósios Nacionais ANPAE, foram analisados cinco simpósios. Diferentemente da ANPED, a ANPAE organiza seus anais a partir de eixos que se alteram a cada edição do evento. Desta forma, a busca foi realizada nos seguintes simpósios: XXIV – Simpósio – 2009, XXV – Simpósio – 2011, XXVI – Simpósio – 2013, XXVII – Simpósio – 2015 e o XXVIII – Simpósio – 2017.

A partir dos descritores e critérios definidos para o levantamento da pesquisa, foi encontrado um total de 38 produções, como apresenta a Tabela 1.

Tabela 1: Produção sobre o trabalho docente e a verticalização nos Institutos Federais (2008 – 2009)

Descritores	Bases Digitais	Fontes	Pesquisas	Quantidade
"Trabalho Docente" AND "Verticalização"	Base de Teses e Dissertações	**CAPES**	Dissertações	8
			Teses	5
		IBICT	Dissertações	8
			Teses	4
	Anais de eventos científicos na área de educação	**ANPED**		2
		ANPAE		11
Total				**38**

Fonte: Busca da autora nas bases de dados: CAPES, IBICT, ANPED e ANPAE.

Dos 25 trabalhos encontrados na categoria de teses e dissertações, quatro dissertações e duas teses se repetem tanto no IBICT quanto na CAPES. Posto isso, o total de pesquisas nessa categoria somam 19. Quanto as publicações em Anais de eventos esses somam 13 resultados.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, observou-se que desse total, 17 produções (cinco teses, sete dissertações e cinco trabalhos publicados em anais de eventos) efetivamente atendiam ao critério de analisar a relação entre o trabalho docente

e a verticalização nos IFs. Constituindo-se, dessa forma, o conjunto de produções analisadas nesta pesquisa, conforme o Quadro 7 e 8 apresentados a seguir

Gil (2002) afirma que a partir da pesquisa bibliográfica é possível identificar publicações desenvolvidas em relação ao tema de estudo. Portanto, foi possível identificar através do estado do conhecimento que as publicações ora apresentadas, apresentam relação com o tema proposto.

Quadro 7: Teses e Dissertações sobre o trabalho docente e verticalização

Tipo de Produção	**Título**	**Autor**	**Ano**	**Instituição**
Dissertação	O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha	FERNANDES, Maria Regina da Silva	12/03/2013	UFRRJ
	Trabalho Docente no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM): *Campus* Uberaba 2009 a 2013	GENTIL, Ana Maria Fonseca	20/08/2015	UNIUBE
	Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e desafios nos IFRS.	QUEVEDO, Margarete	04/03/2016	UCS
	O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília	OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de	06/10/2016	UnB
	O Trabalho docente no contexto do ensino verticalizado do *Campus* Rio Verde do Instituto Federal Goiano: limites e possibilidades de uma formação emancipadora	DOURADO, Adaildes Bispo	17/08/2018	UFG
	A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do Instituto Federal do Ceará - *Campus* Crato	TAVARES, Amanda de Aquino	27/11/2018	UFRRJ
	A organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná – *campus* Palmas: implicações para o trabalho docente	PERATZ, Tatiane	28/02/2019	UNIOEST
Tese	Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-Rio- Grandense	ARAUJO, Jair Jonko	25/09/2013	UFPEL
	Tensões e Perspectivas da Rede Federal no campo da educação profissional e tecnológica: um estudo do IF goiano nos campi ceres e do Rio verde- Góias	BOAVENTURA, Géisa D'Ávila Ribeiro	04/08/2016	PUC-GO
	A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Do Acre – *Campus* Cruzeiro do Sul	ARAUJO, José Cesar do Nascimento	05/03/2018	UFAM

	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico a luz dos indicadores institucionais	ÁVILA, Carlos Alberto de	23/03/2018	UNB
	Professor-Flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFR: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível	SILVA, Katia Correia da	05/04/2018	UFPR

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Dos 13 artigos selecionados inicialmente, estabeleceu-se o conjunto de cinco artigos para a análise devido a suas aproximações com o objeto de estudo da autora, dois publicados nos anais dos eventos da ANPED e três nos anais dos eventos da ANPAE.

Quadro 8: Artigos publicados em Anais de eventos ANPED e ANPAE

Associação	Ano	Título	Autor	GT ou Eixo
ANPED	2015	Formação de professores nos Institutos Federais: uma identidade por construir	Ângela Flach – IFRS – Campus Porto Alegre/Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS	GT08
	2015	Institutos Federais e crise de identidade: o caso do IFC – *Campus* Rio do Sul	Moacir Gubert Tavares – IFC – *Campus* Rio do Sul	GT11
ANPAE	2015	A influência das políticas de educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Ceará: da criação às reformas implementadas pelo governo Lula da Silva	Nilene Matos Trigueiro	1
	2017	A expansão da educação superior na rede de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma análise dos resultados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espirito Santo	Francisco José Soares Costa	2
	2017	(Des) Construção do Trabalho Docente no acordo de cooperação entre o IFSP e a SEE-SP	Cíntia Magno Brazorotto/Rosemary Mattos	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Analisando os programas de pós-graduação onde as teses e dissertações foram defendidas, é possível observar que quatro produções estão vinculadas à programas situações na região Centro-Oeste, três na região sudeste, três na região sul e um na região Norte. Com exceção de três, as demais instituições são de natureza pública. Destacando a UFRRJ e a UNB, que têm duas produções cada, todas as demais têm apenas uma produção sobre o tema.

Quanto a vinculação institucional dos autores dos trabalhos publicados, quatro são professores efetivos com dedicação exclusiva dos Institutos Federais dos *campus* nos quais realizaram sua pesquisa, outros dois são formados em Pedagogia e atuam como Pedagogos, uma do Instituto Federal do *campus* no qual realizou a pesquisa e outra Pedagoga da Secretária de Educação do Estado de São Paulo e uma outra autora é Professora titular na instituição de ensino superior privada.

Em relação ao *lócus* das pesquisas, observou-se que, das doze produções tipo teses e dissertações, nove das pesquisas foram realizadas nas mesmas regiões onde estão localizados os programas de pós-graduação. As outras três apresentam o seguinte quadro: dois trabalhos realizados na UFRRJ (região Sudeste) pesquisam o Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Vicente do Sul, localizado na região Sul do país e o Instituto Federal do Ceará e o trabalho defendido na UFPR, localizado na região Sul, que investiga o Instituto do Rio de Janeiro, localizado na região Sudeste. Vale ressaltar que, dentre as cinco regiões do Brasil, apenas o Nordeste não tem programa de pós-graduação que apresente resultado de pesquisa relacionada ao tema.

Em relação à metodologia utilizada pelas pesquisas do tipo teses e dissertações, das 12 produções desse tipo selecionadas, duas não deixam evidente o método[9]. Das 10 que evidenciam, sete se apoiam no referencial do Materialismo Histórico Dialético (MHD) como método de abordagem para pesquisa e três afirmam ser pesquisa descritiva quanto aos objetivos com cunho qualitativo.

No que trata os instrumentos de coleta de dados utilizados como instrumentos metodológicos, 10 trabalhos fizeram uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, com questões que contemplaram respostas abertas e fechadas, aos sujeitos, visando obter dados relativos ao seu objeto de estudo para posterior análise de resultados. Dos 10 trabalhos, oito tiveram como sujeito de pesquisa os docentes dos *lócus* de estudo. O

[9] Uma delas a CAPES informa que o texto não está autorizado para divulgação.

trabalho de Araújo (2018) teve como sujeitos, além dos docentes, os técnicos administrativos em educação e os alunos. Utilizou também o grupo focal para entrevistar grupos de alunos egressos de modo a facilitar o encontro dos mesmos, pois já não se encontravam na instituição. O trabalho de Araújo (2013) teve como sujeitos de pesquisa não somente professores, como também os gestores (pró-reitores, diretores sistêmicos, assessores, diretores gerais de campi diretores e chefes de departamento de ensino pesquisa e extensão) da instituição pesquisada. Um dos trabalhos consta como trabalho de divulgação não autorizada pela CAPES.

Três trabalhos apresentam pesquisa bibliográfica sobre o tema, sendo eles duas dissertações e uma tese. Para tanto, utilizaram como descritores de busca os termos Trabalho docente, Educação Profissional Tecnológica, Verticalização, Educação Profissional, Institutos Federais, Políticas de Formação de Professores. A partir da relação apresentada dos descritores adotados, é possível enfatizar a aproximação desses três trabalhos com o objeto de estudo da autora, uma vez que cada um apresenta no mínimo um descritor em comum.

Em relação aos trabalhos publicados nos eventos, a metodologia do trabalho de Flach e Forster (2015), por se tratar de um estudo de caso teve caráter qualitativo. A coleta de dados fez uso de entrevista semiestruturada com os professores do *lócus* de pesquisa. O artigo de Tavares (2015) fez uso de pesquisa bibliográfica e análise documental como metodologia de pesquisa, e por se tratar de um estudo de caso, realizou entrevistas semiestruturadas, o que permitiu concluir em sua pesquisa que há ênfase das atividades de ensino em detrimento da pesquisa e extensão. Na sua investigação, Trigueiro (2015) realizou uma pesquisa qualitativa, bibliográfico-documental e fez uso do método dialético para sua análise, sendo destacado que no conjunto de cinco artigos analisados este foi o único artigo que deixou claro a utilização do MHD em sua pesquisa. Em termos metodológicos, o autor Costa (2017) realizou em seu artigo uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com o reitor da instituição e diretores de *campus* que ofertam cursos de graduação no instituto em pesquisa pelo autor. Para metodologia, o artigo de Brazototto e Matos (2017) associaram a pesquisa documental à qualitativa e analisaram documentos oficiais pertinentes às redes de ensino à luz da produção científica sobre a temática, bem como a realização de entrevistas por meio de roteiro semiestruturado com os professores e diretores das redes Estadual e Federal, a fim de apreender a percepção dos sujeitos sobre seu trabalho e as políticas implementadas.

3.3.1 O que dizem as pesquisas

O Quadro 9 permite observar as questões problema de cada trabalho da mesma forma como permite observar também se há inovação com relação às questões estudadas. Tais questões problemas ora podem ser também identificadas como objetivos da pesquisa e ora como títulos das pesquisas, uma vez que são a partir das questões que se definem e delineiam os títulos e objetivos das pesquisas.

Quadro 9: Questões problema das Teses e Dissertações e dos trabalhos de evento

Tipo de Produção	**Questão Problema**	**Autor**
Dissertação	De que formas o processo de verticalização do ensino influencia na qualidade do trabalho docente?	FERNANDES, Maria Regina da Silva
	Como os docentes do *Campus* Uberaba percebem e analisam o seu trabalho a partir da transformação do então CEFET - Uberaba em IFTM, em 2008, quando das reconfigurações institucionais e pedagógicas nele ocorridas?	GENTIL, Ana Maria Fonseca
	Compreender a(s) concepção(ões) da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	QUEVEDO, Margarete
	Quais os elementos constituidores do trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília?	OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de
	Se a verticalização de ensino dos Institutos Federais constitui-se em uma possibilidade de consolidação de uma estrutura educacional capaz de formar indivíduos em sua totalidade ou se é mais uma estrutura destinada à oferta de uma educação instrumentalizadora, baseada nas políticas neoliberais que vêm sendo articuladas no Brasil e no mundo com a finalidade de fortalecer o capital.	DOURADO, Adaildes Bispo
	Quais os reflexos do processo de verticalização do ensino nos Institutos Federais no trabalho dos docentes no IFCE Crato?	TAVARES, Amanda de Aquino
	Como ocorre a organização do trabalho pedagógico no Instituto Federal do Paraná - *Campus* Palmas e quais implicações para o trabalho docente?	PERATZ, Tatiane
Tese	Que novos sentidos são construídos na política curricular do IFSul com a transformação em Instituto Federal?	ARAUJO, Jair Jonko
	Como a Lei 11.892/2008, trazendo novas possibilidades de conformação dos cursos dos Institutos Federais, vem refazendo o campo da educação profissional e os hábitos dos agentes-professores e gestores na nova organização de espaços de poder?	BOAVENTURA, Géisa D'Ávila Ribeiro
	Quais os mecanismos e processos provocam a precarização da formação de professores para educação básica na Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Acre - *Campus* Cruzeiro do Sul (2011 - 2015)?	ARAUJO, José Cesar do Nascimento
	-	SILVA, Katia Correia da
Artigo	Compreender o processo de implantação dos cursos de licenciatura nos IFs, tomando como objeto de análise um curso de licenciatura de um Instituto Federal situado no sul do Brasil.	FLACH, Ângela/FOSTER, Maria Margarete dos Santos
	Verificar as características desta nova identidade institucional, sobretudo no que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam o "modelo" universitário.	TAVARES, Moacir Gubert

	A influência das políticas de educação profissional e tecnológica no Instituto Federal do Ceará: da criação às reformas implementadas pelo governo Lula da Silva	TRIGUEIRO, Nilene Matos
	A expansão da educação superior na rede de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma análise dos resultados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espirito Santo	COSTA, Francisco José Soares
	(DES) Construção do Trabalho Docente no acordo de cooperação entre o IFSP a SEE-SP	BRAZOROTTO, Cíntia Magno/MATTOS, Rosemary

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Diante da relação das questões problema nos trabalhos selecionados, é possível identificar que todas as pesquisas tratam da temática do trabalho docente no ambiente dos IFs, ora referem-se à verticalização do trabalho levando em consideração a qualidade do trabalho despendido pelo professor e/ou dos alunos, ora no tocante às políticas públicas educacionais que criaram os IFs. Nesse conjunto, a pesquisa de Silva (2018) surge como exceção pela sua indisponibilidade na base de dados tanto da CAPES quanto do BDTD/IBICT, e, portanto, de inviável análise. Contudo, é possível considerar que no seu título, apresenta a discussão sobre a consequência da verticalização na qualidade do trabalho dos professores que atuam nos IFs.

Como resultado dessas pesquisas foi possível identificar que dentre a proposta das questões levantadas, os trabalhos revelam resultados próximos quais sejam: implantação de um processo de formação continuada para os docentes, extensivo aos servidores da área pedagógica, a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas, tanto no planejamento e desenvolvimento dos cursos, quanto no trabalho docente verticalizado. A dificuldade dos docentes em lidar com a verticalização do ensino. Porém, apesar das dificuldades apontadas, em geral, estão satisfeitos com a transformação em IFs, pois para eles, isso representa o acesso de um maior número de alunos e a abertura de concursos e de novos postos de trabalho. Outrossim, a fragmentação é também resultado da intensificação do trabalho, uma vez que essa sobrecarga reflete no sentido que o professor dá ao trabalho docente e no estabelecimento da identidade docente enquanto uma coletividade. Tais elementos de intensificação e precarização nas condições de trabalho dos docentes do *campus*, levam a necessidade de se refletir sobre a política de expansão e gestão dos IFs.

Nesse sentido, os resultados se resumem em destacar a carreira precarizada, a verticalização do trabalho, o aumento da intensidade do trabalho, a diminuição do tempo de descanso, a incorporação de um maior *quantum* de trabalho pelo aumento da grandeza de complexidade da jornada de trabalho e flexibilidade da ação docente.

As publicações selecionadas dos simpósios realizados pela ANPAE, tiveram como critério a pertinência das aproximações das pesquisas com o objeto de estudo da autora. Os eixos de concentração no resultado de busca oscilaram entre o eixo 1 (Política de Gestão da Educação Básica) e eixo 2 (Política de Gestão da Educação Superior).

O tema da relação entre o trabalho docente e a verticalização da Educação Profissional é bastante recente, pois teve seu início formal a partir do final do ano de 2008 com a lei de criação dos Institutos Federais. Trata-se, portanto, de um assunto ainda com poucos estudos a respeito.

Nessa seção foi possível identificar a importância de realizar a categoria de historicidade, visto que, descreveu-se a Educação Profissional no Brasil em conformidade com as políticas públicas educacionais. Discorreu-se sobre a sistematização da Educação Profissional até a concepção dos Institutos Federais, portanto, nessa via, compreendeu-se que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal, ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma educação de qualidade. Contudo, o percurso da Educação Profissional foi marcado como proposta de atender ao mercado de trabalho, e diante disso, a necessidade ao longo do tempo de fazer saber a importância para além do mercado de trabalho, há na formação do indivíduo a necessidade de constituir o trabalho como princípio educativo e a partir disso atender a formação humana.

Franco (2018, grifo da autora) afirma que, produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições de *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Esta seção mostrou como é imprescindível a realização do estudo bibliográfico ao realizar buscas bibliográficas em bases digitais de dados e a partir de sua análise, concluir a importância do estudo, uma vez que permitiu inferir sobre o tema norteador do trabalho docente e a verticalização, que ainda se tem poucos estudos sobre o tema e, portanto, justifica-se a importância da presente pesquisa.

Sobre o pressuposto de que as políticas públicas educacionais se materializam nas instituições, nas salas de aula, laboratórios, no ensino, na pesquisa e na extensão o que diretamente influencia o trabalho docente, a seção seguinte apresenta a categoria trabalho com uma abordagem especifica do contexto do trabalho docente nos Institutos Federais de modo a corroborar com as análises apresentadas sobre os dados oriundos da escuta dos sujeitos que responderam ao questionário e dos que participaram das entrevistas. Buscou-se reunir elementos junto às concepções teóricas para embasarem os parâmetros para tais análises e fazer conhecer de que maneira se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA – *Campus* Eunápolis.

4 TRABALHO DOCENTE E A *PRÁXIS* DA VERTICALIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS

As reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990 na América Latina, em específico no Brasil, como apresentado na seção três, buscaram adequar os sistemas de ensino ao processo de reestruturação produtiva de nova configuração no papel do Estado e que foram divulgados por organismos supranacionais como o BM e a OCDE. Falar de educação é falar de professor, sujeito pelo qual perpassa parte das demandas que sustentam o ensino e a essas demandas se determina trabalho docente. As reformas educacionais não somente provocaram mudanças para os alunos, como também as ocorreram para os professores.

Em 2008, sob a Lei n° 11.892, o governo federal criou um novo modelo institucional – os Institutos Federais e junto a eles surge uma das suas características determinantes, a verticalização do ensino e como consequência, a verticalização do trabalho docente o que coloca os professores numa condição inédita no cenário educacional do país.

A presente seção está dividida em quatro subseções: a primeira trata sobre a organização do trabalho docente e suas particularidades no contexto dos Institutos Federais que adotaram uma nova dinâmica acadêmica relativamente nova e carente de muitas pesquisas que é a verticalização do ensino, e que tem se materializado ao longo de um pouco mais de uma década à educação pública brasileira. A subseção seguinte apresenta o trabalho docente no Instituto Federal da Bahia com ênfase no *Campus* Eunápolis, isso feito segue a próxima subseção com a análise dos dados de acordo com a concepção dos docentes visto sua atuação profissional no instituto em pesquisa. Na quarta subseção é apresentada a análise dos dados com vista a identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange às suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis.

O *campus* conta ao todo com 107 docentes que atuam nos cursos técnicos de graduação e de pós-graduação. Desses, contribuíram com a pesquisa 37 docentes, sendo que 34 desses docentes responderam ao questionário e três concederam entrevistas. É possível considerar que os três docentes entrevistados podem ou não ter respondido ao questionário, uma vez que a divulgação do mesmo foi feita para todos os professores do instituto em pesquisa.

4.1 TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O trabalho docente acompanha o desenvolvimento de uma sociedade e, por isso, sua prática exige processos reflexivos que permitem acompanhar as transformações oriundas de novas demandas sociais.

Nessa compreensão, ressalta-se que o processo de ensinar no contexto da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), carreira a qual estão submetidos os docentes dos IFs, remete a fatores que influenciam no respectivo trabalho desses docentes e, portanto, a pertinência em esboçar como se apresenta essa prática no contexto dos Institutos Federais.

As funções do professor EBTT estão determinadas na Lei n° 11.892 de dezembro de 2008, que dispõem no Art. 2º:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

A citação supracitada esboça a organização pedagógica verticalizada, isto é, organizada para atender da Educação Básica a Superior, vista como um dos fundamentos dos Institutos Federais. Tal organização permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino, caracterizando a natureza e a especificidade do trabalho docente nos IFs. Para tanto, exige-se dos docentes o desenvolvimento de atividades que exigem o desenvolvimento e a formação de habilidades que atendam às demandas próprias de um trabalho docente verticalizado, uma vez que a institucionalização dos IFs não somente verticaliza o ensino como também o trabalho docente.

Verticalizar pressupõem desenvolver o ensino em todos os níveis e modalidades. Desta feita, o professor EBTT passa atuar de maneira também verticalizada, uma vez que acaba transitando, com sua atuação, nos diversos níveis e modalidades ofertados no âmbito do IFs. E embora citada apenas uma vez na lei que cria os IFs, passa a ser entendida como inovação pedagógica a fim de criar novos processos de ensino e aprendizagem tal como apresenta Pacheco (2011, p. 23) que ratifica que “a

transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições".

No que tange a regulamentação da docência nos Institutos Federais, a Lei n° 12.772 de 28 de dezembro de 2012 distingue a carreira da EBTT do Magistério Superior. Enquanto que, para ingressar nas Universidades Federais a titulação de mestre ou doutor pode ser exigida como critério mínimo para ingresso, no tocante a carreira da EBTT, dispõem o Art. 10° que

> O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos. (BRASIL, 2012)

Assim, para carreira da EBTT a graduação é exigida como titulação mínima para ingresso nos cargos efetivos para professor da EBTT, com isso as demais titulações são consideradas como acréscimo no desenvolvimento da carreira nos IFs.

Sobre o desempenho docente e os critérios para avaliação do mesmo foi enumerado pela Portaria do Ministério da Educação nº 554, de 20 de junho de 2013, as atribuições com vista a avaliar os docentes da EBTT para fim de progressão na carreira em disposição no Art. 7°:

> I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;
> II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;
> III - orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação lato e stricto sensu;
> IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;
> V - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;
> VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;
> VII - participação em projetos de inovação tecnológica;
> VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;
> IX - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;
> X - representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia

> e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos;
> XI - demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei no 8112, de 1990. (BRASIL, 2013)

Apercebe-se então, ainda que a exigência de titulação seja apenas a graduação, a série de atribuições determinadas para o cumprimento do trabalho docente para os professores da carreira EBTT atuante nos IFs aliadas ao trabalho verticalizado dos mesmos, uma vez que transitam em várias modalidades e níveis, contribuem para clarificar possíveis contradições no exercício do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais. Corroborado inclusive por documentos oficiais:

> O trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior, uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência. (BRASIL, 2010, p.30)

Ao se considerar os objetivos e as finalidades dos Institutos Federais, que, diferentemente do que ocorria quando se tratava de Escolas Técnicas em que os mesmos docentes atuavam apenas com ensino técnico de nível médio, é possível se questionar se essa forma de organização das atividades docentes não estaria favorecendo a intensificação do trabalho docente, e, para além disso, precarizando, visto que o docente, além de atuar nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, ainda se pluraliza tendo que ministrar aulas em diversos níveis de escolarização (desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação) - e modalidades (como técnicos subsequentes, técnicos integrados ao ensino médio, jovens e adultos, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas). Toda essa diversidade não estaria exigindo do docente dos IFs o desenvolvimento de habilidades específicas na execução de suas atividades?

Nos moldes de Kuenzer e Caldas (2009, p. 35), intensificação do trabalho docente "representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados". E no que concerne a precarização do trabalho docente, Oliveira (2004, p. 1140) afirma que as mudanças ocorridas nas relações

de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista.

Desta feita, ao se definir que os trabalhadores docentes dos IFs devem ter mais qualificação e polivalência, gerando maior dispêndio de forças físicas e mentais desses, uma vez que lidam com a diversidade dos alunos da rede (composição de diversas faixas etárias, interesses, expectativas e necessidades distintas), a verticalização estaria contribuindo para intensificar e precarizar o trabalho docente?

Desse modo, discutir o trabalho docente na atualidade indica considerá-lo numa sociedade em permanente mudança e incerteza, o que envolve a carreira em que está inserido a as condições de trabalho com as quais convive.

4.2 A ORGANIZAÇÂO DO TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

O trabalho docente exprime uma comunicação que favorece uma permuta com o público, um processo de interatividade peculiar a sua prática. De acordo com Freire (1996), o processo ensino-aprendizagem é complexo e nos remete a pensar no indivíduo não como um sujeito passivo, expectador do mundo, mas como um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca. Nesse sentido, ele é sujeito de *práxis*, ou seja, constrói seus conhecimentos na sua interação com o mundo e com os outros, num permanente processo de ação e reflexão.

As mudanças ocorridas a partir das reformas educacionais além de transformarem o ambiente do sujeito discente, também transforma o do sujeito docente. No que tange a expansão do ensino profissional e tecnológico, visto que a expansão da Rede Federal, a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, permite perceber que as transformações provocam desafios para os docentes dos Institutos Federais, uma vez que amplia as demandas e intensificam suas atividades, já que trazem no escopo dos seus princípios a articulação entre educação, ciência, tecnologia e cultura.

Diferentemente de outras profissões, o trabalho do professor é carregado o tempo todo com o peso do próprio ser. Ser professor é dedicar-se integralmente à docência, uma vez que o trabalho não tem início e término com o toque do sinal (aspecto simbólico que historicamente marca a escola e a aula), mas envolve todas as dimensões da vida.

No âmbito do Instituto Federal da Bahia (IFBA, 2013, p.47) as atividades docentes são referidas em seu Projeto Pedagógico Institucional como:

> As atividades de ensino diretamente vinculadas aos cursos e programas regulares, de todos os níveis e modalidades de ensino, ofertados pelo IFBA, compreendendo:
> I. Aulas (presenciais ou semipresenciais ou à distância)
> II. Atividades de manutenção de ensino;
> III. Atividade complementar de ensino.
> (IFBA, 2013, p.47)

No que trata o inciso I do PPI/IFBA (2013) caracteriza-se o trabalho docente não apenas no tocante do ensino presencial, mas também do semipresencial e do ensino à distância e, portanto, faz-se necessário perceber que enquanto docentes dos Institutos Federais, seu trabalho não está determinado apenas à prática presencial, como também semipresencial e à distância.

Vale salientar que o método da Educação a Distância (EaD) apresenta-se bem diferente do método presencial, visto que o educando e o educador podem ficar a quilômetros de distância um do outro, exigindo assim, a autonomia do discente para o seu aprendizado. Por isso, também é necessária a presença do tutor e do coordenador de disciplina para auxiliarem no processo de aprendizagem dos discentes, atuando como orientadores e incentivadores.

Conforme Brasil (2005, p. 1) que,

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1)

Na Educação a Distância, o discente fica afastado, fisicamente, da unidade de ensino, interagindo com o docente através dos meios tecnológicos, como computador, internet e telefone. Diferentemente do método presencial, em que a interação com o

ambiente educacional se caracteriza pelo tempo real inserido na unidade de ensino e utilizando os recursos disponíveis da sala de aula real. Enquanto que o método semipresencial ou também conhecido como ensino remoto, o discente e o docente interagem com uso de meios tecnológicos utilizando de aulas, síncronas (em tempo real) ou assíncronas (aulas gravadas) podendo realizar fisicamente avaliações na unidade escolar.

Portanto, é possível considerar uma nova configuração do trabalho docente polivalente revelado na diversificação da prática no ensino ora presencial, ora semipresencial e ora à distância, já que enquanto docentes dos Institutos Federais, os professores encontram-se imputados à essa prática diversificada de atuação.

A gama de atribuições para o docente resulta no que Oliveira (2004) chama de intensificação do trabalho docente, visto que as mudanças que se seguiram, por conta das tendências de reformas na educação iniciadas na década de 1990, onde incluíram atribuições e exigências que vão muito além de sua formação dando espaço ao profissional multifuncional, polivalente, exigindo dos docentes um novo perfil profissional, em que lhes é exigido o domínio cada vez mais abrangente de saberes e práticas.

Essas novas exigências pedagógicas e administrativas nem sempre são acompanhadas de condições adequadas a essa recente realidade no exercício de suas profissões para o atendimento às novas regulações institucionais. Assim, a medida que se tornam complexas as mudanças advindas das novas demandas decorrentes das reformas ocorridas nos anos de 1990 no contexto de educação profissional e tecnológica, ampliam-se as variáveis que condicionam o desenvolvimento e organização do trabalho docente. (*Ibidem,* 2004)

A função do docente de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) está definida na lei 11.892 de 2008, que cria os IFs (BRASIL, 2008), no Art. 6°, o qual consta que

> Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e

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

Em seu Estatuto, o IFBA dispõe no Art. 5° (IFBA, 2009) os seguintes objetivos, dos quais o trabalho docente perpassa como sujeito ativador do processo:

> I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
> VI. ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, pós-graduação lato sensu e stricto sensu. (IFBA, 2009, p.3)

O Regimento de Atividades Docentes (IFBA, 2018, p. 2) dispõe no Art. 9° sobre as atribuições dos docentes no que tange suas especificidades de carreira docente no âmbito do IFBA, em destaque para os seguintes incisos:

> I - participar da elaboração e execução da proposta político pedagógica da Instituição;
> II - participar de estudos e discussões acerca do currículo para os diferentes cursos ofertados pela instituição, considerando as especificidades dos sujeitos da aprendizagem; [...]
> IV - elaborar e executar o plano de ensino nos prazos instituídos no calendário acadêmico; [...]
> VIII - lecionar as disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou à distância, regularmente ofertados pela instituição; [...]
> X - elaborar estratégias de acompanhamento e avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar a recuperação dos estudos aos(às) estudantes que apresentem menor rendimento; [...]
> XII - promover o ensino, a pesquisa e a extensão com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos culturais, artísticos, políticos, sociais e econômicos; [...]
> XV - apresentar ao setor competente o Relatório Individual de Trabalho (RIT), de acordo com as determinações desta normatização; (IFBA, 2018, p.2)

A contar do marco legal de constituição dos Institutos Federais no ano 2008, lhes foram atribuídas características de alta complexidade, criando a possibilidade de dar resposta a muitos anseios das políticas públicas educacionais. Não diferentemente, o mesmo acontece com o trabalho docente no ambiente dos IFs. Em compensação, a fim de proporcionar resultados a essas demandas, os IFs precisam agregar ações de modo a atender novos objetivos, o que leva em consideração também, as demandas do trabalho docente que está frente a uma situação desafiante, pois "nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nela incluídas as atividades que se desenvolvem no processo de trabalho docente." (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 18)

O então titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação à época da instituição da RFEPCT, Eliezer Pacheco, descreve a organização curricular dos Institutos Federais em benefício de oferecer aos profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. Pacheco (2010, p. 22) afirma ainda que

> Oferece a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. **Esses profissionais** têm a possibilidade de no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2010, p.22)

O trabalho docente, em todas as suas dimensões, nos Institutos Federais está envolvido num conjunto de elementos como: protagonismo, intensificação, diversificação, versatilidade, flexibilidade, exigindo deste trabalhador diversas competências para executar as demandas do seu trabalho. Esse processo permite considerar a polivalência do trabalho docente.

A respeito do trabalho dos professores dos IFs, Araújo (2018, p. 104), afirma que a polivalência exigida pela verticalização é considerada um componente a mais na intensificação à medida que se exige do docente: "maior esforço mental; conhecimento de processos diversos; adaptabilidade de sua prática à diversidade de turmas que atua; trabalho emotivo diversificado; intensificação de sua lógica de atuação, atenção e controle; maior tempo de preparação das aulas e de conteúdo para abordar em sala de aula". Dessa forma, os docentes dos IFs ao se defrontarem com a oferta educativa

diversificada no âmbito dos Institutos Federais, acabam por se defrontar, também, com a exigência de uma dinâmica polivalente em seu exercício de docência.

No que tange a distribuição da carga horária de atividades de ensino, a Regulamentação Institucional das Atividades Docentes no âmbito do IFBA (IFBA, 2018, p. 10), dispõem em seu Art. 10° que a carga horária será composta por:

> I. No mínimo, 10 horas e, no máximo, 15 horas semanais para os docentes em regime de trabalho de 40 horas, ou regime de trabalho em dedicação exclusiva, a fim de garantir as demais atividades previstas neste regulamento;
> II. No mínimo, 8 horas e, no máximo, 10 horas semanais para os docentes em regime de trabalho de 20 horas, a fim de garantir as demais atividades previstas neste regulamento. (IFBA, 2018, p.10)

Quanto as atividades de pesquisa, na Seção II, Art. 16°, a carga horária é alocada de acordo com determinadas condições em específico a constante no inciso II "cadastrar as atividades de pesquisa mediante formulários próprios junto ao setor de Pesquisa do *Campus*" (IFBA, 2018, p. 6). Também para as atividades de extensão constante na Seção III, Art. 23°, a carga horária é alocada mediante condições explicitadas e que aqui se destaca a constante no Inciso II "cadastrar as atividades de extensão mediante formulários próprios junto ao setor de Extensão do *Campus*" (*Ibidem*, p. 8).

No que se refere a carga horária direcionada à gestão e/ou à administração no IFBA, a Seção IV em que trata Dos Limites Referenciais de Carga Horária, o Art. 32° no inciso II dispõem "as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação, gerência e assistência na própria instituição, participação em conselhos, colegiados, comissões, associações e/ou sindicatos de categoria e outras previstas na legislação vigente" (IFBA, 2018, p.8). Complementada também no Art. 36°, da mesma seção, que determina serem "atendidas as atividades de Ensino, a carga horária docente será complementada com as atividades de Pesquisa Aplicada, de Extensão, de Gestão e de Representação Institucional, até o limite previsto para o regime de trabalho do docente (*Ibidem*, 2018, p.9). Dito isso, se torna possível que os docentes ocupem postos de trabalho na gestão atrelados ao ensino, à pesquisa e à extensão, contanto que não ultrapasse os limites determinados na regulação e atividades docentes do campus em estudo explicitados anteriormente.

Contudo, muito além de ministrar aula, há complexidade de funções e atribuições ao trabalho docente das quais não são possíveis de desenvolver no período de carga

horária que se deve atender, há um conjunto de atividades supracitadas que podem considerar possível ao docente o uso do seu tempo particular para executá-las. Afirma Duarte (2011), que a vida profissional e a vida privada do professor se entrelaçam e o trabalho é a atividade que se faz o tempo todo, haja vista funções denominadas de extra docência que acarretam sobrecarga ao trabalho. Oliveira (2010, p.01) pontua que a obrigação de participar de conselho e de atividades ligadas à gestão são também responsabilidade do corpo docente e afirma ainda que:

> No caso brasileiro, o imperativo da gestão democrática no ensino público, conforme disposto no Inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal da República de 1988, tem demandado dos professores maior compromisso com a instituição educativa, ao mesmo tempo em que exige deles a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente de participar da gestão. (OLIVEIRA, 2010, p.01)

No âmbito dos IFs, os docentes podem atuar em várias modalidades, contanto que sua atuação tenha relação com sua formação, como é disposto Art. 11° a respeito das especificidades da carreira docente "para a distribuição das disciplinas a serem ministradas pelos docentes, deverá ser respeitada a área do conhecimento para a qual este foi aprovado em concurso, bem como sua área de formação (graduações e as pós-graduações)" (IFBA, 2018, p. 5).

A docência é uma atividade que acompanha o desenvolvimento da sociedade e, portanto, sua prática deve sempre passar por um processo de reflexão para que assim, acompanhe as transformações, e as novas demandas sociais. Desta feita, é possível considerar que ao examinar as fontes documentais concernentes à organização do trabalho docente, observa-se as inúmeras atividades direcionadas aos IFs e, por conseguinte, aos docentes que independentemente do nível de ensino e/ou modalidade de educação em que atuam, diversificam as atividades docentes e despertam desafios para o desenvolvimento do seu trabalho.

A partir da análise de dados, as subseções seguintes apresentam a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis.

4.3 AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DO SEU TRABALHO NO INSTITUTO

Os dados apresentados nesta subseção foram compilados pela autora a partir das respostas dadas pelos docentes do IFBA – *Campus* Eunápolis, já caracterizados na Seção II dessa pesquisa. Entretanto, cabe salientar a heterogeneidade no perfil dos docentes, característica que permitiu adentrar com muito mais abrangência às concepções dos docentes do *campus* em estudo acerca de seu trabalho no instituto.

Na tentativa de buscar identificar a atuação dos docentes do *campus*, foram selecionadas perguntas abertas e fechadas sobre a organização e a gestão do trabalho no ambiente em que estão inseridos os professores. Buscou-se saber dos participantes sobre: a sua participação em Projeto Pedagógico Institucional, a periodicidade de reuniões pedagógicas, a autonomia para o desenvolvimento de suas atividades, o tempo disponível destinado à preparação de aulas e os fatores de satisfação e insatisfação com a atuação docente. Como foram formados dois grupos de respostas (o do questionário e o da entrevista), quando o texto fizer referência à resposta do docente que participou do questionário este será nominado como "D" acrescido pelo numeral a ele atribuído, uma vez que se trata de um grupo formado por uma quantidade relativamente alta de sujeitos respondentes. Quando, porém, se referir ao grupo de respostas dadas pelos docentes que participaram da entrevista, esses serão nominados como Pedro, João e Gabriel.

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (2013), citado na subseção anterior no que trata as ações docentes, esse estabelece que as atividades de ensino complementares "deverão estar em consonância com: o projeto pedagógico do curso em todos os níveis de ensino; o projeto de pesquisa cadastrado ou os planejamentos e o desenvolvimento das aulas" (IFBA, 2013, p.48).

No Regimento Interno do IFBA – *Campus* Eunápolis (IFBA – *CAMPUS* EUNAPOLIS, 2014), em seu Art. 13°, dispõe o Núcleo Docente Estruturante – NDE - como um órgão consultivo responsável pela concepção do Projeto Pedagógico dos cursos de graduação e tem, por finalidade, a atualização, revitalização dos mesmos. Destaque para algumas de suas atribuições:

> II. colaborar com a atualização periódica do projeto pedagógico do curso; [...]
> V. contribuir para a análise e avaliação do Projeto Pedagógico, das Ementas, dos Conteúdos Programáticos e dos Planos de Ensino dos componentes curriculares;
> VI. auxiliar o acompanhamento das atividades do corpo docente, inclusive com a avaliação institucional, recomendando aos Colegiados dos Cursos a indicação ou substituição de docentes, quando necessário
> (IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS, 2014, p.6)

Quanto ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), cada IF possui um único PPI independentemente da quantidade de *campus,* uma vez que sua estrutura é multicampi. Assim, o PPI do IFBA foi aprovado em 2013 e de acordo com o mesmo "o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição" (PPI 2013, p. 19). Contudo, vale salientar que de acordo com o Regimento Geral do IFBA (2013) ocorre a atualização do PPI a cada dois anos, como dispõem Art 7° do Capítulo II:

> § 1º A cada dois anos, a reitoria do IFBA realizará, ordinariamente, o Congresso do IFBA para avaliar e atualizar o Projeto Pedagógico Institucional e, extraordinariamente, quando o Conselho Superior o convocar para avaliar e deliberar sobre outros temas relevantes para a Instituição (REGIMENTO GERAL DO IFBA, 2013, p.8).

Com base nas respostas à questão de n° 7 do questionário presente no Apêndice I, a metade dos respondentes ao questionário, ou seja, 17 docentes ingressaram no *campus* após a aprovação do PPI em 2013, e os outros 17 docentes já atuavam no *campus* antes da aprovação do PPI, contudo, ao se levar em conta a avaliação e a atualização do texto do PPI a cada dois anos, o Quadro 10 apresenta dados pertinentes à participação dos docentes no que se refere ao PPI do IFBA.

O Quadro 10 demonstra que a maioria dos docentes, 24 (70,6%) participantes, não teve a oportunidade de contribuir para a formulação do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do *campus*, e 10 professores, cerca de quase 30%, tiveram participação efetiva, na totalidade e/ou em parte do PPI. Entretanto, observa-se que, desses, os que declararam ter participado na totalidade da elaboração do PPI foram apenas cinco docentes, ou seja, 14,7%. Uma vez que questões didáticas não se afastam do contexto educacional. A pouca participação efetiva num trabalho considerado determinante para a tomada de decisões pela instituição para um determinado período pode indicar lacunas na compreensão pelo professor da relação entre essa forma de planejamento institucional e o seu trabalho pedagógico. Para Libâneo (2007), a instituição educacional possui uma organização e estrutura, com características sociais e políticas, tendo em vista o fato de se constituir como:

> Um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter institucional de suas ações e interações sociais que estabelecem entre si e com o contesto sociopolítico, nas formas democráticas de tomadas de decisões...O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. (LIBÂNEO et al., 2007, p.324)

Nesse sentido, é possível afirmar que o ambiente escolar entendido como constitutivo de práticas e relações sociais que se realizam dentro de um contexto educativo e, portanto, constituidor de relações estabelecidas, carece de interação dos sujeitos envolvidos nesse processo uma vez que formam a unidade escolar. Para além desse entendimento, recorre-se a Contreras (2002), que elucida a autonomia como determinante de uma vontade em comum no âmbito coletivo e por essa autonomia decorre a busca por transformação das condições institucionais e sociais de ensino, e, portanto, os profissionais que a possuem estão embebidos de consciência crítica a respeito dos fatos que os cercam.

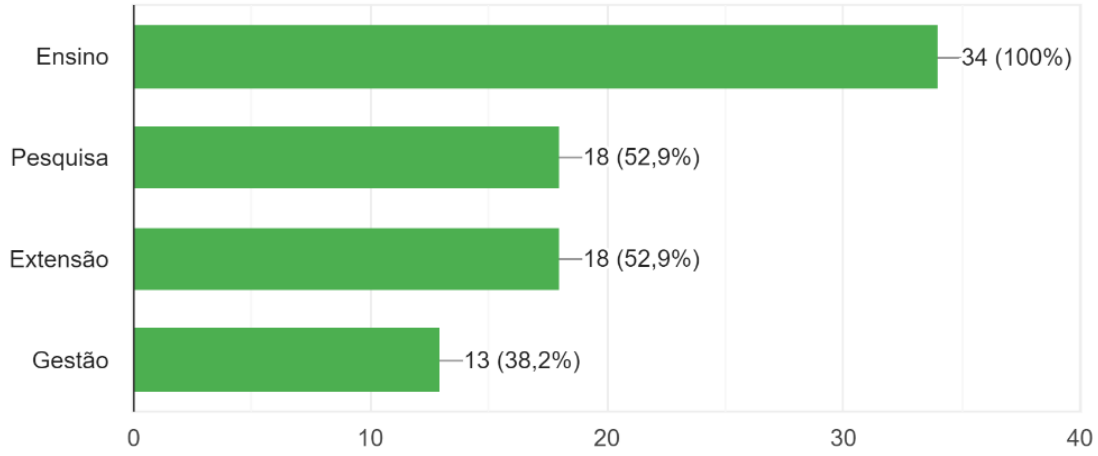
Quadro 10: Participação no Projeto Pedagógico do IFBA - *Campus* Eunápolis

Tempo	**Quantidade**	**Frequência**
Sim	5	14,7%
Sim, em parte	5	14,7%
Não tive oportunidade	24	70,6%

Fonte: CARVALHO, 2020.

O Regimento de Atividades Docentes (IFBA, 2018, p. 3), dispõe no Art. 13° que as atividades docentes no âmbito do IFBA compreendem: I - Atividades de Ensino; II - Atividades de Pesquisa; III - Atividades de Extensão; e IV - Atividades de Gestão, Administrativa e de Representação. A Figura 5 demonstra que todos os docentes participantes atuam na atividade de ensino, 18 docentes atuam tanto no ensino quanto na pesquisa, isso ocorre também para outros 18 docentes que atuam no ensino e na extensão e 13 docentes, além de atuarem nas atividades de ensino também atuam na gestão.

Figura 5: Atividades dos docentes



Fonte: CARVALHO, 2020.

Quando se trata de como constituir práticas pedagógicas e administrativas que possibilitem e estimulem a ampla participação, o IFBA, em seu PPI (2013, p. 77) afirma que "o grande desafio é garantir a qualidade do ensino, mantendo a autonomia pedagógica, administrativa e financeira de forma democrática". Nesse sentido, a gestão do IFBA deve estar apoiada no dever de considerar, para efeito dessa autonomia, que "tanto os servidores quanto os estudantes são agentes de mudança e, portanto, cada um, seja estudante, docente, técnico, pais ou representantes da comunidade, são indispensáveis na construção da gestão". (IFBA, 2013, p. 77, grifo da autora).

Sobre a autonomia pedagógica, dos 34 docentes participantes, 22 (64,7%) afirmaram em que detêm de autonomia para realizar seu trabalho, 11 docentes (32,4%) consideram que tem sua autonomia parcial e somente um (2,9%) docente afirmou não ter nenhuma autonomia em sua prática.

Quadro 11: Autonomia para tomar decisões pedagógicas no curso em que atuam

Tempo	Quantidade	Frequência
Sim	22	64,7%
Sim, em parte	11	32,4%
Não	1	2,9%

Fonte: CARVALHO, 2020.

Na lei de criação dos IFs (Lei n° 11.892/2008), a autonomia está explicitamente relacionada a natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Para Oliveira (2007, p. 357) "a autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores". Portanto, a prevalência no tocante a autonomia a partir das respostas dos docentes se configura numa perspectiva de controle sobre seu próprio trabalho, e para além disso, como afirma Freire (1996, p.58) "a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".

A partir do momento em que o docente adentra espaços além da sala de aula sua autonomia passa a ser legitimada, ou seja, a autonomia do professor é realizada a partir do momento em que ele procura cotidianamente pensar e refletir criticamente sua prática. Além do mais, Sacristán e Gomez (1998) argumentam que entender a autonomia como resumida àquele momento em que o professor desenvolve suas atividades em sala de aula é superficializar a sua conquista, pois ignora as demais relações existentes na escola. Nessa perspectiva, a autonomia do professor se configura num processo que engloba o diálogo, a reflexão, a prática consciente e as ações transformadoras, já que:

> Só compreendendo as circunstâncias do caso e as consequências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais. (CONTRERAS, 2002, p.199)

É dentro e fora da sala de aula que a autonomia docente é construída, se trata de uma prática crítica consciente do fazer docente. Nesse sentido, afirma Contreras (2002), a autonomia consiste na consciência sobre docência, sobre o fazer e o ser professor, mas ainda sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. O autor ressalta ser fundamental considerar-se não só as condições pessoais do professor, como também, as condições estruturais e políticas, em que a escola e a sociedade interagem, e como esses fatores influenciam a construção da autonomia docente. Ademais, "o respeito a autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor, que podemos ou não conceder aos outros" (FREIRE, 1996, p. 25).

Diante do exposto, é possível pensar a autonomia no exercício do trabalho docente decidindo "com liberdade as prioridades do ensino, da pesquisa e da extensão e as estratégias para fazê-lo" (FLORO, 2016, p. 81). Quanto ao tempo ser suficiente para

preparação de aulas, a maioria dos docentes participantes afirmou que “sim”. Dos 34 respondentes, 28 (82,4%) afirmaram positivamente e seis (17,6%), consideram que o tempo disponível para preparar aulas é pouco.

Nas tabelas 2 e 3 que seguem, estão explicitadas as respostas da questão aberta do questionário, constante no Apêndice I, quanto aos fatores que geram satisfação e insatisfação na sua atuação docente no âmbito do *campus*.

Ao analisar as respostas, a maioria dos docentes levaram em conta que suas satisfações estão relacionadas à satisfação profissional. Entre elas, é possível destacar: a autonomia, citada anteriormente no Quadro 11, o reconhecimento, a remuneração e liberdade de cátedra, como elementos que trazem satisfação por sua atuação profissional no *campus*. Contudo, como aparece na Tabela 3, quatro docentes descrevem como fatores que provocam insatisfação pessoal o pouco reconhecimento dos alunos e de mecanismos institucionalizados de progressão docente.

Tabela 2: Fatores de satisfação na atuação docente

Docentes / Fatores Explicitados	**N°**
Fatores relacionados a satisfação profissional • Reconhecimento • Autonomia • Liberdade de cátedra • Participação coletiva nas decisões que tangem o ensino • Incentivo ao aperfeiçoamento profissional • Remuneração	13
Fatores relacionados a condição de trabalho • Boa infraestrutura • Distribuição ideal de carga horária • Bons laboratórios	11
Fatores relacionados à comunicação • Boa comunicação com gestores: coordenadores e direção • Boa comunicação com servidores técnicos	2
Fatores relacionados ao ensino • Interesse de aprendizado por parte dos alunos • Bom relacionamento com alunos • Ensino de qualidade • Oportunizar formação dos alunos • Progresso dos alunos	7

Fonte: CARVALHO, 2020.

Vale ressaltar que de acordo com Contreras (2002), há por parte do autor uma gama de características, que são consideradas pelos professores como pertencentes ao seu trabalho por direito próprio. Entre essas demandas estão: reinvindicação por condições de trabalho, remuneração, questões relacionadas à carga horária, reconhecimento de sua formação permanente, entre outros fatores que coadunam com a função social que cumprem. Dessa forma então, há por parte dos docentes o desejo de serem compreendidos como profissionais dignos de respeito e como especialistas no que atuam. Portanto, imprescindível identificar os fatores que geram satisfação e insatisfação aos docentes, uma vez que, esses aspectos denotam com clareza o modo como os docentes identificam o exercício do seu trabalho no ambiente em que atuam.

O ambiente de trabalho é determinado principalmente pela infraestrutura o que acaba por refletir diretamente nas condições de trabalho dos docentes e dentre os fatores que geram satisfação sobre a condição docente estão relacionados aos bons laboratórios, a infraestrutura e distribuição de carga horária no *campus* em pesquisa. De outra forma, oito docentes enumeraram como fatores de insatisfação a respeito da condição de trabalho a carga horária, muita frequência de reuniões consideradas improdutivas além da falta de material especializado, e sobre esses fatores vale destacar a resposta de um dos docentes quando diz:

> Embora gozemos da dedicação exclusiva, há muitas demandas administrativas atribuídas ao docente que lhe toma o tempo para a dedicação ao ensino, principalmente no que se refere ao planejamento e compromete de sobremaneira a qualidade de vida do profissional. Outro fator de insatisfação é o calendário apertado e o excesso de atividades que nos sugam as energias. (D1)

Sobre fatores que descrevem a satisfação em relação à comunicação no *campus*, apenas dois docentes listaram como satisfatório a boa comunicação com os gestores e com os servidores técnicos (TABELA 2). Em contrapartida, foram 12 os docentes que se mostraram insatisfeitos com relação a comunicação no *campus* (TABELA 3). Parte desses fatores tratam da política interna, da relação de competição, do "ego" entre colegas e da falta de acompanhamento pedagógico para implantação de projetos. Em duas das respostas docentes consideram que há:

> Burocracia excessiva para tomada de decisões e solicitações diversos referentes ao trabalho e/ou à promoção da carreira. (D2)

> Muitas demandas e burocracias que nos impedem de otimizar nosso tempo para ser aplicado de modo mais produtivo na pesquisa e extensão. (D3)

No que diz respeito aos fatores relacionados ao ensino (TABELA 2), sete docentes se sentem satisfeitos pois identificam o ensino oferecido como de qualidade, oportuniza a formação de alunos e o bom relacionamento com os mesmos. Em uma das respostas, o docente afirma que se sente satisfeito pela,

> Possibilidade de oportunizar a mudança de vida de estudantes por intermédio do ensino. (D4)

Oliveira *et al* (2002) constatam que a natureza do trabalho docente faz com que os professores se envolvam afetivamente com seu trabalho em escala muito maior que qualquer outro trabalhador do setor da indústria, por exemplo. E isso se deve ao fato do processo do trabalho docente reservar um relativo grau de autonomia do professor, paradoxalmente, talvez por isso a profissão docente apresente elevados graus de satisfação dos trabalhadores com seu trabalho.

Por outro lado, cinco docentes se sentem insatisfeitos no que tange aos fatores relacionados ao ensino, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Fatores de insatisfação na atuação docente

Docentes / Fatores Explicitados	**N°**
Fatores relacionados a satisfação profissional • Pouco reconhecimento do trabalho por parte dos alunos • Pouco reconhecimento do trabalho através dos mecanismos para progressão docente • Corte de verbas por parte do governo	4
Fatore**s** relacionados a condição de trabalho • Elevada carga horária • Excesso de demandas administrativas • Calendário apertado • Falta de material especializado • Intensificação do trabalho ao atuar em modalidades de ensino diferentes • Pouco tempo para planejamento coletivo de aulas • Muita frequência de reuniões improdutivas	8

Fatores relacionados à comunicação • Falta de acompanhamento pedagógico para implantação de projetos • Excesso de burocracia institucional • Morosidade para contratação de novos docentes • Políticas internas • Gestão • Relação de competição e ego entre colegas	12
Fatores relacionados ao ensino • Desinteresse de aprendizado por parte dos alunos • Desinteresse de formação • Autonomia excessiva para o aluno	5

Fonte: CARVALHO, 2020.

As insatisfações ocorrem em vista do que sugerem os docentes como se tratando do desinteresse de aprendizado e de formação por parte dos discentes. Em duas das respostas, os docentes afirmam que:

> Hoje em dia dar-se muita liberdade e autonomia para os estudantes, fazendo com que eles esqueçam suas obrigações e responsabilidades. (D5)

> O que me desmotiva ou me deixa insatisfeito é, muitas vezes, a imaturidade ou déficit de aprendizado de alguns alunos. (D6)

No processo de ensino-aprendizagem, tanto os docentes quanto os alunos desempenham importante papel, e, portanto, há por parte dos professores a preocupação em planejar aulas. Sobre isso, Freire (1996) afirma que essa preocupação se apresenta como um indicativo de que o processo ensino-aprendizagem é complexo e nos remete a pensar no indivíduo não como sujeito passivo, expectador do mundo, mas como ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca. Nesse sentido, ele é sujeito da *práxis*, ou seja, constrói seus conhecimentos na sua interação com o mundo e com os outros, num permanente processo de ação e reflexão.

No Art. 6° das Finalidades e Características dos IFs, a Lei n° 11.892/2008 dispõe no 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). Todavia, a integração dita como finalidade na lei de criação dos IFs, é vista como elemento ausente no *campus* em pesquisa. Na Tabela 3 observa-se que pelo menos quatro docentes direcionaram suas

respostas à insatisfação para o elemento integração previsto na lei de criação dos IFs. São elas:

> Problemas relacionados a relações pessoais. (D7)
>
> Falta de integração entre as disciplinas e docentes do curso. (D8)
>
> Insatisfação com a burocracia institucional e com o ego dos colegas de trabalho. (D9)
>
> Falta de compromisso de alguns colegas. (D10)

Para Silva e Melo (2018), a docência nos IFs possui como foco de tensão os processos de avaliação externa exigindo dos docentes uma atuação cada vez mais "quantitativista", ou seja, busca-se incessantemente alcançar metas e números expondo os docentes cada vez mais à mercê da burocracia institucional, do produtivismo acadêmico, da pressão psicológica, da intensificação do trabalho e, na maioria das vezes, da frustração já que o mesmo governo que lhes impõem metas não oferece as condições necessárias para alcançá-las, depois os avalia, responsabiliza e pune.

Vale destacar que houve mais respostas sobre as satisfações que insatisfações o que revela a prevalência da atuação no deleite de realizar o trabalho docente no *campus*. Contudo, os fatores que despertam a insatisfação nos docentes têm relevância, uma vez que apresentam um desgaste direcionado principalmente aos fatores relacionados à comunicação no *campus* em destaque para as atividades burocráticas e de políticas internas.

4.4 A VERTICALIZAÇÃO NO IFBA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

O marco legal de criação dos Institutos Federais permite considerar as instituições como inovadoras na medida em que ofertam todos os níveis de ensino, possibilitando ao aluno planejar e fazer o itinerário formativo completo numa mesma instituição, desde a Educação Básica até cursos com nível mais alto como programas de pós-graduação em nível *stricto sensu*, situação considerada *sui generis* dos IFs, uma vez que nenhuma outra instituição pública federal consegue ofertar.

Sobre a verticalização dos IFs, Pacheco (2010, p. 13) afirma que,

> Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2010, p.13)

A presente subseção busca apresentar a análise dos dados obtidos com aplicação de questionário e das entrevistas realizadas com docentes do *campus*. No intuito de buscar identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA – *Campus* Eunápolis, foram selecionadas perguntas abertas e fechadas sobre a verticalização no ambiente em que estão inseridos os professores.

Sobre a verticalização, foi questionado aos docentes de que forma eles conseguiam avaliar a determinação legal de criação dos IFs. Em resposta, 20 (cerca de 60%) responderam como positiva, ou seja, avaliaram e enumeraram aspectos considerados pelos docentes como positivos, entre eles estão o papel da interiorização na oferta de cursos superiores, democratização do acesso, característica singular dos IFs, dentre outros apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: Avaliação sobre a determinação legal de implantação da verticalização do ensino

Docentes / Avaliação	**N°**
Positiva • Permite a interiorização na oferta de cursos superiores • Ampliação de possibilidades para docentes e discentes • Permite a oferta de cursos em diversos níveis e modalidades • Permite a permanência do aluno no instituto • Enriquecimento profissional por conta da atuação em níveis diferentes de ensino por parte do docente • Característica singular dos IFs • Democratização do acesso	20

Negativa • Falta recursos suficientes para eficiência • Intensificação do trabalho docente • Dificuldade de planejamento coletivo e integração entre docentes de disciplinas técnicas e disciplinas propedêuticas	9
Sem opinião formada • Não tem conhecimento sobre a determinação legal	5

Fonte: CARVALHO, 2020.

Vale ressaltar que cinco professores questionados, não têm conhecimento sobre a lei de criação dos IFs que implanta o ensino verticalizado, o que faz sentido quando questionados sobre realização de leituras a respeito do tema. A maior parte dos docentes, 22 deles, afirmou não fazer leituras sobre o assunto, enquanto que 12 docentes afirmaram realizar leituras a respeito.

A seguir algumas respostas que indicam avaliações positivas sobre a verticalização, tais como:

> Avalio como uma ação positiva tendo em vista a possibilidade de ofertar cursos de diferentes níveis que caminham para uma formação similar. Além disso, a verticalização pode ser um caminho para a permanência do estudante no instituto, já que pode dar continuidade à formação na área que escolheu". (D11)

> Extremamente positiva. À uma determinação legal, recai a obrigatoriedade de cumprimento, o que força a uma mobilização para a sua realização e efetiva implementação. Permite que cursos de graduação e pós-graduação também sejam criados dos Institutos Federais dos interiores do país, descentralizando-os das capitais. (D12)

Contudo, no que tange a avaliação negativa dos docentes, apenas nove docentes relacionaram aspectos negativos sobre o tema. Entretanto, os três aspectos apontados por esses docentes são muito significativos. Para esses docentes, faltam recursos, o trabalho docente está intensificado e, internamente, o trabalho, do planejamento à execução, tem se dado de forma isolada. Esses aspectos, tal como afirma a literatura, são aspectos significativos para que o trabalho docente se efetive e sem os quais (recurso, tempo e solidariedade entre os pares) há uma precarização do mesmo. Em uma resposta aberta, o docente afirma que a verticalização:

> Implica na intensificação do trabalho docente, sobrecarrega os docentes que atuam em níveis diferentes (aulas, planejamento, reuniões pedagógicas e

> administrativas, projetos interdisciplinares); dificuldade de planejamento coletivo e integração entre os professores de disciplinas técnicas e disciplinas propedêuticas. (D13)

Para abordar a intensificação do trabalho docente, vale partir da compressão de Dal Rosso (2006, p. 70) dessa expressão:

> Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualificativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. (DAL ROSSO, 2006, p.70)

Como modo de corroborar o entendimento sobre intensificação do trabalho docente, e a consequência da verticalização no âmbito do *campus* em pesquisa recorre-se a Otranto (2012, p. 220) que salienta os desafios decorrentes do processo da transformação em IFs, a verticalização como principal na perspectiva do trabalho docente, a esse respeito a mesma afirma que

> os desafios são muitos, e surgem novos a cada ano de implantação. Atualmente, um dos mais recorrentes reside na obrigatoriedade da "verticalização", que consiste em oferecer ensino para os dois níveis: educação básica e educação superior. Apesar de os IFs terem recebido novos docentes, na maioria dos casos o número ainda não é suficiente para atender à demanda, e os professores estão tendo que ministrar aulas nos dois níveis. Os novos docentes selecionados seguindo os moldes das universidades federais − porque os IFs serão avaliados de acordo com esses moldes – são preferencialmente doutores ou, no mínimo, mestres. Chegam às instituições, prontos para lecionar na educação superior, mas, em muitas escolas, são obrigados a trabalhar com alunos do médio, do técnico e com estudantes da EJA[10]. Como precisam, também, oferecer atividades de pesquisa e extensão, sentem-se prejudicados e reagem negativamente à proposta de lecionar fora do nível superior. Por outro lado, os docentes mais antigos, especializados em ministrar aulas para o ensino médio, são alçados à categoria de professores da educação superior de um semestre para o outro, sempre que faltam, na instituição onde estão lotados, professores da educação superior suficientes para atender à demanda, gerando insegurança e dificuldade de adaptação à nova realidade. O fato vem ocasionando conflitos e agravando as relações sociais, com reflexos negativos no campo pedagógico. (OTRANTO, 2012, p.220)

Sobre a avaliação da exigência de mais tempo de trabalho do professor, Oliveira *et al.* (2002, p. 56-57) avalia que "[...] se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo em intensificação do trabalho, que o obriga a responder um número maior de exigências em menos tempo". Nessa perspectiva, a elevação da carga de

[10] Educação de Jovens e Adultos - EJA

trabalho no cumprimento de uma mesma carga horária na jornada de trabalho repercutida pela exigência legal de um volume excessivo de atividades, confere intensificação de trabalho.

Mesmo sendo minoria, portanto, essas respostas podem indicar as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho docente em vista de novas habilidades e novas competências para tornar efetivas as novas demandas de educação.

Quanto aos docentes entrevistados e questionados sobre como avaliam a implantação da verticalização, os três docentes apontaram como sendo sua maior validade o fato do Ensino Superior (ES) poder chegar à população que antes não tinham acesso a ele. Pedro afirmou que considera como boa: boa principalmente para a população. João avaliou como ótima, uma vez que promove a expansão e a interiorização do ES, qualificando pessoa e mão de obra para trabalhar na perspectiva da educação pública de qualidade. Acrescenta ainda que, "se o IF não ofertar, a universidade vai ter limitação de chegar". Gabriel avalia como boa, pois propicia o acesso ao ES para quem, provavelmente, não poderia se deslocar e considera que os alunos egressos dos cursos técnicos têm melhor desempenho do que os demais. Entretanto, para os docentes ainda seriam necessárias medidas institucionais que considerassem as especificidades do Ensino Superior (ES).

Ao serem questionados sobre como percebem a verticalização no âmbito do IFBA, em suas respostas os docentes identificaram como sendo positiva. Pedro enumerou aspectos tais como viabilidade legal, recursos humanos, bons laboratórios que atenderiam ao início do curso, apoio institucional e inserção dos egressos dos cursos técnicos. Já João afirmou que do ponto de vista legal "os cursos com caráter de bacharelado, para os IFs ofertarem em todo o Brasil e não somente *Campus* Eunápolis é necessário que o curso de bacharelado ofertado tenha algum tipo de diálogo ou algum tipo de correlação com o curso técnico oferecido". Acrescentou ainda que "a única exceção para tal exigência são para as licenciaturas". E no âmbito do *campus* em que atua, disse que apesar de estar na área de formação de professores "a Pós-Graduação na área de Linguagens que temos no *campus* é um curso que não tem interpelação com os cursos ofertados pela instituição". Aproveita ainda para chamar atenção de que "qualquer curso para ser ofertado pelo instituto deve ser feita uma pesquisa sobre as opções de curso que a comunidade deseja, em seguida as possibilidades de verticalização e por fim ofertar essas possibilidades obedecendo as normas estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC".

Quanto a Gabriel, o mesmo percebe a verticalização como modo de possibilitar o acesso ao ES a um grupo que não teria condições de se deslocar para outros locais.

Desta feita, a *práxis* a qual é referenciada neste trabalho não pode ser interpretada de outra forma senão "ação, reflexão, ação", ou seja, a teoria não se desvencilha da prática. De outra foram ditas: a verticalização do trabalho docente se constitui à medida que é vivenciada pelo professor, podendo assim entender-se como uma *práxis* verticalizada do trabalho docente.

Konder (1992, p. 115) apresenta práxis, como sendo:

> A atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p.115)

A prática desprovida da reflexão se constitui em atividade repetitiva e inibidora de senso crítico e, portanto, a teoria e a prática estão interligadas, ao mesmo tempo interdependentes e necessárias e ao se complementarem passam a constituir a *práxis*. Assim dito, a partir do momento em que o docente passa a refletir o que seja verticalização e de que maneira interfere em sua atuação e condição de trabalho passa a identificar acertos e desacertos do processo de verticalização no qual estão inseridos e que devido a esse processo de reflexão gerar ação a partir do seu trabalho.

O Quadro 12 mostra as respostas dos docentes referentes a maneira como eles avaliam a implantação da verticalização no *campus* em pesquisa. A maioria respondeu como satisfatória, ou seja, 19 (32,8%) docentes, outros nove (26,5%) docentes avaliaram como boa e sete (20,6%) não tem opinião formada sobre o assunto, ou seja, não conseguem avaliar sobre verticalização no *campus* em que atua.

Quadro 12: Avaliação sobre a implantação da verticalização no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Eunápolis

Resposta	**Quantidade**	**Frequência**
Ótima	1	2,9%
Boa	9	26,5%
Satisfatória	13	38,2%

Ruim	3	8,8%
Muito ruim	1	2,9%
Não tenho opinião formada	7	20,6%

Fonte: CARVALHO, 2020.

Dentre as finalidades que constam na lei de criação dos IFs, está a de promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior. No Quadro 13 são apresentadas respostas a respeito da atuação em diferentes níveis e modalidades e ensino em que atuam os docentes do *campus* Eunápolis, em resposta a maioria trabalha em condição verticalizada no instituto, ou seja, 61,8%. Outros seis docentes já atuaram e os demais, sete docentes, não atuam em ensino verticalizado no *campus*.

Quadro 13: Docentes que trabalham em níveis e modalidades diferentes no IFBA – *campus* Eunápolis

Resposta	**Quantidade**	**Frequência**
Sim	21	61,8%
Não	7	20,6%
Já trabalhei	6	17,6%

Fonte: CARVALHO, 2020.

No que se refere à prática docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino, os docentes entrevistados responderam que:

> Os professores que estão atuando nos dois níveis, o médio e o superior, têm a tendência de dedicar uma responsabilidade maior ao nível superior. (Pedro)
>
> Não tem como a prática ser a mesma, mas não é todo docente que vai encarar o desafio e oferecer o melhor de si. (João)
>
> No integrado exige uma dinamicidade maior, é necessário que você tenha uma outra construção metodológica, o público é mais jovem e não tem como trabalhar da mesma forma que no superior onde há mais leitura e discussão, já no integrado isso não pode ser feito em muitas aulas, tem que fazer uso de vídeo, mudar a metodologia do contrário os alunos desfocam. (Gabriel)

Diante de demandas que exigem a prática docente acima citada, pergunta-se aos docentes como realizar adaptações e adequações para atender essas demandas? Em resposta, Pedro percebe que a formação básica dos discentes do Ensino Médio (EM) é

precária e enxerga isso como um obstáculo. No entanto, sentiu que se aprimorou como docente do ES. João afirma sempre direcionar o campo de conhecimento para a demanda de determinado curso, diz que “algumas discussões eu avanço, mas outras eu não avanço tanto”, posto que, para esse docente não é necessário aprofundar determinados assuntos em determinado curso como se faz em outro. Já Gabriel considera que “há pessoas que se identificam muito melhor com o ensino médio do que com o ensino superior e vice-versa ou se identificam mais com pesquisa do que com o ensino, ou com extensão” para ele, trabalhar nos vários níveis de ensino torna o docente do IF um ser sem identidade.

Quando questionados sobre sentir dificuldade em sua atuação verticalizada, 18 (52,9%) docentes responderam que não sentem dificuldade em atuar em níveis e modalidades diferentes de ensino, outros 14 (41,2%) docentes responderam que em parte sentem essa dificuldade. Apenas dois (5,9%) consideram ter dificuldade em atuar nesse molde.

Com relação a dificuldade de atuar em mais de um nível de ensino e/ou modalidade, os entrevistados fizeram algumas colocações. Para Pedro, a dificuldade está em lidar com adolescentes, já na perspectiva institucional ele afirma que “institucionalmente os problemas identificados se perpetuam”. João considera que “o nível de dificuldade docente perpassa pelo nível de escolaridade que o aluno possuí” e, para além disso, João entende que “não é todo colega que tem formação para atuar nessas diferentes modalidades como entendo que os colegas podem ter facilidades ou fragilidades em relação a isso, pois em cada oferta dessa você vai estar trabalhando com um perfil de aluno diferenciado”. Gabriel relata sua dificuldade considerando aspectos como: várias ementas, tempo de planejamento das aulas, conciliar com a pesquisa e a extensão, calendários de aula diferentes.

Quando questionados sobre a necessidade de realizarem cursos de capacitação, a maior parte dos docentes afirmar ter interesse em realizar. Foram 33 docentes que afirmaram desejosos em se capacitar enquanto que apenas 1 docente afirmou não ter necessidade. Essa necessidade de se capacitar pode ser justificada ao que Oliveira *et al* (2002) se referem como sendo por conta das reformas educacionais dos últimos anos que trouxeram novas responsabilidades dos professores sobre sua formação, obrigando-os a buscarem muitas vezes, por conta própria sua requalificação. Na realidade dos IFs, a verticalização exige uma polivalência na atuação dos docentes e também contribui para que novas demandas se intensifiquem e, para tanto, docentes sintam carência em maior

capacitação para atuarem e corresponder aos desafios provenientes na execução da práxis verticalizada nos IFs.

Quando questionados se sentem bem atuando no *campus*, 88,2% (30) dos docentes confirmaram que sim, contra 11, 8% que disseram não se sentirem bem, ou seja, 4 docentes.

Ensinar no contexto da *práxis* verticalizada nos Institutos Federais suscita o questionamento sobre quais as vantagens e/ou desvantagens da verticalização. Sobre as vantagens o docente Pedro citou a continuidade no ponto de vista dos discentes "nós oferecemos oportunidade de eles continuarem na área que hoje eles têm interesse ou que foi despertada durante o curso técnico". Sobre o ponto de vista dos docentes, ele afirma "o estimulo à pesquisa e sem dúvida maior investimento em laboratórios e equipamentos". Para o docente João, as vantagens estão relacionadas ao processo de interiorização do ES quando afirma "do ponto de vista histórico-geográfico, reduz o fluxo migratório das pequenas cidades do interior para as grandes capitais". Afirma ainda que "onde o IF é implantado gera uma dinâmica econômica para esse município e permite a economia girar, pois capacita mão de obra para outros setores e os servidores passam a residir e consumir no município no qual o IF está inserido, atraindo infraestruturas e serviços que poderiam não existir com a ausência do IF". Fala que justifica uma das finalidades dispostas na lei de criação dos IFs (Lei n° 11.892/2008) inciso IV: "orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal".

Para o docente Gabriel, a vantagem da verticalização nos IFs está em possibilitar ao docente trabalhar em níveis e modalidades diferentes ao passo que, por conta disso, exige do docente maior dedicação de tempo para o planejamento do trabalho.

Todavia, há desvantagens para os docentes entrevistados. Pedro chama a atenção para o *campus* em que atua quando diz faltar "vocação" institucional para ser uma Instituição de Ensino Superior (IES). Entre outras desvantagens, o docente João afirma que, sob o ponto de vista administrativo, faltam pessoas capacitadas para planejar e executar a verticalização. Outra desvantagem, ainda dita por João, diz respeito ao contingenciamento de verbas e a necessidade de "lapidar" o tripé ensino-pesquisa-extensão quando afirma que "é preciso que os IFs pensem melhor sobre pesquisa e

extensão dentro da sua instituição até porque temos a particularidade de fazer a pesquisa e a extensão com o aluno do ensino médio". Ainda para João, no contexto do *campus* em que atua é preciso melhorar o diálogo com os diversos segmentos da sociedade local. O docente Gabriel destaca as desvantagens no que trata a dificuldade de atrair profissionais de áreas específicas para o interior e pontua a valorização do ensino em detrimento da pesquisa e extensão e pesos iguais atribuídos a essas atividades na avaliação para a promoção funcional.

Tem-se nessas falas um elemento que pode vir a ser considerado "um tom de ameaça" à política pública que criaram os IFs, esse elemento diz respeito ao contingenciamento de verbas cujo governo atual decretou em 2019 (Decreto n° 9.741/2019) em vista a possibilitar o comprometimento de recursos para desenvolvimento de pesquisas, editais de concurso, manutenção, infraestrutura dentre outros, permitindo considerar que, mais uma vez, o Estado expressa em sua história a prevalência de prioridades econômicas do governo frente as prioridades sociais, a destacar a educação. A esse respeito o docente Gabriel considera que "do ponto de vista governamental existem ideias que se digladiam por assim dizer, e nesse momento político que vivemos é uma política neoliberal e na minha percepção o governo não pensa essa integração ensino técnico e formação geral como algo positivo, há uma tentativa de mostrar que o ensino técnico não precisa necessariamente ser de forma integrada um pensamento que pode destruir a ideia de IF".

Ao serem questionados se sentem sua qualidade de vida afetada pela atuação verticalizada, apenas dois docentes (5,9 %) responderam que sim, outros nove (26,5%) responderam que em parte, e a maioria afirmou que não, ou seja, 23 docentes (67%). Dados esses que permitem serem comprovados quando os docentes afirmam em resposta à pergunta sobre estarem realizados com o que fazem, 33 docentes afirmaram que sim.

No que diz respeito ao impacto na qualidade de vida, visto que o trabalho se desenvolve em níveis e modalidades de ensino distintas. Ao ser entrevistado Pedro afirma "ter capacidade, mas a preparação depende da vontade individual" e atualmente está "namorando a iniciativa privada", pois pensa em se afastar do IF para "buscar coisa que lhe faça menos mal". João percebe o clima institucional competitivo, para ele é "o que dificulta a capacitação e gerenciamento institucional". Para Gabriel, o volume de trabalho é alto, apesar de não ter uma carga horária alta, provocando o esgotamento. Relata ainda que "os IFs são instituições extremamente burocratizadas exige muito a se preencher,

formulários, o professor tem que justificar muito as práticas que vai fazer e engessa o processo" e afirma que há um nível muito alto de professores dos IFs com depressão.

Ao longo dessa seção foi possível perceber que a relação entre a verticalização e o trabalho docente no *campus* Eunápolis sugere desafios e obstáculos a fim de tornar mais eficiente a proposta dita inovadora sobre a verticalização do ensino.

É possível identificar insatisfações consideráveis nas respostas e falas de alguns docentes do instituto em pesquisa, insatisfações relacionadas principalmente ao acúmulo de demandas burocráticas e sua intensificação, insatisfação relacionada à comunicação, pois há descontentamento em relação a política interna do *campus*, apesar dos docentes não verem o *campus* como exceção, mas percebem que ações de política interna dificulta o processo de verticalização. Outra se refere a dificuldade de atuarem em níveis e modalidades de ensino diferentes, foram 18 docentes satisfeitos nesse sentido, contudo os outros 14 respondentes sentem em parte a mesma dificuldade e dois docentes afirmam estrarem totalmente insatisfeitos. Contudo, vale ressaltar que a maior parte dos respondentes ao questionário 22 docentes (64,7%) afirmam não estarem lendo nada a respeito da verticalização do ensino e os outros 12 docentes (35,3%) afirmam que sim.

Entretanto, a maior parte dos docentes, apesar de questionarem bastante o excesso de atividade, não reclamam da carga horária. Um ponto importante a considerar é que a maioria dos docentes gostam de atuar no *campus* e se sentem realizados como docentes. Essa informação pode ser justificada frente a autonomia pedagógica dispensada aos mesmos (ainda que paradoxalmente), aos aspectos relacionados a infraestrutura como os bons laboratórios ofertados no *campus*, aos aspectos relacionados a satisfação profissional como o reconhecimento e a remuneração. Quanto às adequações para atuar em níveis e modalidades distintas é concordância que é possível ser feito, no entanto, em observância às atividades de outros colegas isso não é regra. Há por parte dos docentes tanto os que responderam ao questionário quanto aos entrevistados sobre a necessidade de capacitação.

Até então, é possível observar que a relação existente entre a verticalização e o trabalho docente no *campus* se dá de modo satisfatório, no entanto, apesar de queixas pontuais estas não podem passar desapercebidas, de modo que há desgaste direcionado principalmente aos fatores relacionados à comunicação no *campus* em destaque para as atividades burocráticas e de políticas internas e que podem impedir maior eficiência da prática docente do instituto em pesquisa.

Outrossim, importante salientar que condições favoráveis de trabalho podem ser responsáveis por amenizar os desafios apontados em relação a verticalização, dentre eles as especificidades de cada nível, a falta de preparo para atuar com essas especificidades, a ausência de estrutura organizacional pedagógica dentre outros. Contudo, amenizar não é solucionar, mas indica um caminho que pode gerar resultados positivos, uma vez que, abrir espaço para o exercício da autonomia do professor, disponibilizar recursos materiais e apoio humano para condução das atividades dos docentes podem produzir efetivas e substanciais mudanças que desenvolvam e potencializem a relação entre o trabalho docente e a verticalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA - *Campus* Eunápolis. O que foi possível perceber até aqui da realidade investigada é que a *práxis* verticalizada dos Institutos Federais compreende um campo amplo de prática docente com exigências de demandas especificas para efetivação de um trabalho docente de qualidade no âmbito dos Institutos Federais.

Para adentrar as demandas oriundas da *práxis* verticalizada dos institutos ao trabalho docente foi necessário examinar os documentos concernentes à organização desse nos Institutos Federais da Bahia. O contato com os dispositivos legais internos do IFBA e normativas internas do *Campus* Eunápolis gerou a percepção de que, no processo de construção desses documentos institucionais, houve a preocupação em contemplar o tema da verticalização em seus textos, indicando uma organização pedagógica verticalizada, permitindo aos docentes atuarem em diferentes níveis de ensino caracterizando-se como uma natureza e especificidade do trabalho docente nos Institutos Federais. Por conta disso, exige-se dos docentes um trabalho voltado para desenvolvimento e formação de saberes e práticas que atendam às demandas fruto de um trabalho docente verticalizado.

Mediante análises da correlação entre os objetivos e os resultados da pesquisa possibilitou-se identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA - *Campus* Eunápolis. A pesquisa contou com a contribuição da participação de 37 docentes do *campus*, 34 responderam ao questionário semiestruturado e três contribuíram com participação na realização de entrevista em profundidade.

Para conhecer o percurso para a criação dos Institutos Federais realizou-se a retomada das políticas públicas para o Ensino Profissional no Brasil destacando os eventos que moldaram e influenciaram na sua concretização e evolução como as reformas educacionais, transformações políticas, sociais. Observou-se que as políticas públicas de educação no país são fruto das orientações de organismos internacionais que em sua proposta impõem aos países periféricos uma diversificação do seu sistema de ensino, e de uma necessidade do país de reestruturar sua Rede Federal.

Percebeu-se, a partir dos dados e respostas analisadas a relevância ímpar da criação dos IFs para os docentes, fruto de uma política pública comprometida com a educação do país e vista como instrumento de transformação, portanto, uma *práxis* voltada para influir no comportamento e na ação dos homens qual seja a *práxis* educativa. Nesta pesquisa, a *práxis* educativa está sendo relacionada com o trabalho docente.

A verticalização é a estrutura curricular e organizacional dos Institutos Federais que o caracterizam com uma *práxis* educativa verticalizada vista como singular quando comparada as outras instituições de ensino no Brasil e repassa ao trabalho docente novas demandas com grande carga de atribuições que lhe foram imputadas a partir das finalidades e objetivos dispostos na Lei nº 11.892/2008 para efetivação dessa singularidade. Identificou-se com a análise dos dados a pluralidade das concepções sobre a verticalização existente no âmbito do *campus*, foram óticas semelhantes, diferentes e até mesmo complementares que têm contribuído para o enriquecimento da pesquisa. Comprovou-se algumas percepções como a oferta de cursos em diversos níveis e modalidades, característica singular dos IFs, complementares quando se referiu a interiorização do ensino superior e a ampliação do acesso. Os docentes enfatizam a percepção de verticalização principalmente quanto ao itinerário formativo dos alunos desde a Educação Básica até a Pós-graduação *stricto sensu*.

Com a análise dos dados foi possível conhecer mais da atuação dos docentes que contribuíram para a pesquisa identificando elementos que condicionam o trabalho docente no *campus*. Assim se configuram em atividades e experiências nas quais os docentes, em sua maioria, se sentem satisfeitos em realizar, e nesse sentido os elementos considerados pelos docentes dizem respeito a autonomia, a remuneração, ao reconhecimento, a boa infraestrutura que o *campus* oferece, o contentamento com a distribuição de carga horária, os bons laboratórios, o ensino de qualidade oportunizando a formação dos alunos o que sugere uma atuação no deleite de realizar o trabalho docente no *campus* e apesar da sua atuação em níveis e modalidades de ensino diversas. Foram mais de 18 docentes a afirmarem não ter dificuldade em conciliar suas atividades com mais de um nível de ensino e ainda aqueles que sentem dificuldade se referem à gestão interna do *campus* e 23 docentes consideram não ter sua qualidade de vida afetada pela atuação verticalizada do seu trabalho.

Contudo, em determinado momento, foi possível observar o desconhecimento, por parte de um número de docentes, sobre a lei que cria os Institutos Federais e um

número expressivo (cerca de 21%) de docentes desprovidos de opinião formada sobre a avaliação da implantação da verticalização no *campus* em que atua. Posto isso, responde a inquietação da autora ao passo que alguns colegas conhecem a verticalização, mas não a identifica e nem estabelece a relação dessa condição com o exercício da docência no Instituto em que atuam.

Ocorre que, apesar do número relevante de elementos relacionados a satisfação dos docentes, há, na prática, insatisfações que podem vir a serem consideradas impedidores de maior eficiência do trabalho. Identificou-se, ao longo dos relatos, críticas ligadas à multiplicidade de tarefas e seu acúmulo, ao desgaste físico e mental. Outros elementos ainda como: o acúmulo de demandas burocráticas, insatisfação relacionada à comunicação, o que pode permitir sugerir um melhoramento de condições de trabalho relacionados ao aprimoramento da preparação didática, metodológica e até mesmo gestora, pois há descontentamento em relação a política interna do *campus*, apesar dos docentes não verem o *campus* como exceção, mas percebem que ações de política interna dificulta o processo de verticalização.

Essa pesquisa lança mão ainda de pesquisas acadêmicas que, não obstante de poucos estudos, apresentam respostas relacionadas ao tema trabalho docente frente a verticalização do ensino nos Institutos Federais. A pesquisa bibliográfica demonstrou que o tema é recente, com abordagens temáticas diversas: formação de professores, condição de trabalho, ampliação do acesso ao ensino superior e a ampliação da Educação Profissional Técnica, indicando, portanto, a necessidade de ampliação de estudos nessa perspectiva. Desta feita, foi desafiador prosseguir a pesquisa, haja vista, a necessidade de contribuir para aprimorar a compreensão sobre a *práxis* específica dos IFs – a verticalização - que adentra pelas mais diversas temáticas no que tange o ensino no âmbito dos Institutos Federais. É possível considerar muitos desafios carentes de enfrentamento para realmente consolidar nos Institutos Federais o cumprimento do papel para o qual foi determinado no texto legal de sua criação.

Assim, suscita a autora arriscar-se em indicar a possibilidade de sensibilizar o corpo docente da instituição para realizar reflexões a respeito da verticalização em diversos âmbitos do seu trabalho versando inclusive sobre os problemas institucionais e dessa forma, colaborar para o aprofundamento quanto ao processo de verticalização, já que não há uma formação específica para tanto. E como resultado dessas reflexões

possibilitar produções científicas com novas observações e registros que agreguem o melhoramento desse novo formato institucional.

A respeito da coleta de dados, uma vez que se trata de entrevista em profundidade, considera-se que teria sido necessário recorrer aos entrevistados para aprofundar discussões que a autora considera pertinentes. Dentre elas, sobre o ensino propedêutico em comparação com o ensino para o mercado de trabalho, já que em uma de suas finalidades os IFs trazem a formação e a curso de cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, e, portanto, com o aprofundamento dessa discussão tomar por base o trabalho como princípio educativo direcionando falas e respostas dos docentes para ilustrarem a dualidade trabalho e educação contribuindo na identificação das perspectivas dos professores do IF em pesquisa sobre a relação da verticalização com o seu trabalho, além da discussão a respeito da polivalência do docente nos Institutos Federais no tocante a verticalização e integração.

Ao levar-se em conta que a partir de 2004 houve uma intensa articulação para a reforma da Educação Profissional para que esta passasse a atender as demandas de crescimento econômico previstas, percebeu-se que as mediações construídas, as condições históricas, as indicações dos organismos internacionais possibilitaram a flexibilização da Educação Profissional a fim de criar uma instituição híbrida de educação básica, profissional e superior - os Institutos Federais, concatenando 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. Nesse sentido, o presente trabalho deixa como possibilidades para adentrar novas pesquisas que se debrucem a responder questionamentos tais como estes se deve haver nos IFs a priorização pela formação de indivíduos visando sua competitividade no mercado de trabalho com habilidades que possam atender as exigências e necessidades das empresas ou formar para além deste propósito, visando também sua emancipação humana? Outra discussão trataria sobre o docente licenciado em contraste com o docente bacharel atuando nas disciplinas técnicas de modo a corroborar algumas das respostas dos docentes que permitem concluir a precarização de suas atividades no *campus* em pesquisa. Desta feita, fica aqui o desejo da autora em prosseguir com novas propostas de pesquisas visto ser os Institutos Federais objeto amplo de pesquisa para explorar os efeitos de diversas políticas públicas que permeiam o âmbito da educação pública no país.

É possível concluir que mesmo ao longo de uma década há muito por fazer e melhorar no cenário da verticalização, e para além disso, da sua relação com o trabalho docente afim de sanar, ou ao menos minimizar dificuldades apontadas pelos docentes no trabalho e no ensino verticalizado. O projeto dito inovador ainda carece muito de aprimoramento para efeito de uma *práxis* transformadora, a qual está submetida às ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dado o exposto, sob uma perspectiva micro, a relação entre a verticalização e o trabalho docente se configura de modo geral como uma política pública concreta e que acontece no instituto, porém ainda carente de ser lapidada e aprofundada, principalmente quanto ao seu conceito, pois os docentes praticam a verticalização, mas alguns não a percebem na prática. Outra é que apesar do IFBA – *Campus* Eunápolis ser oriundo do CEFET, e, portanto, vislumbrar condições oportunas, posto que já realizavam a verticalização, para sua implementação como Instituto Federal é possível considerar ambiguidade quanto ao entendimento do trabalho docente na verticalização, ou seja, o nível de informação a esse respeito ainda é bastante tênue para os docentes o que sugere uma provável necessidade de trabalho de formação como capacitação e atualização que oportunize subsídios para uma atuação verticalizada. Ao se considerar o *campus* com tempo de existência de mais de duas décadas é urgente debater a verticalização com vista a melhorar o ambiente de trabalho, sua dinâmica e prática. Outra, também, é a possibilidade de sistematizar dados estatísticos tanto da população quanto do público que o IFBA – *Campus* Eunápolis atende de modo a viabilizar avaliações quanto aos impactos do instituto para o município e região, cooperando, assim, para maior autonomia do *campus* frente ao Ministério da Educação afim de pleitear investimentos que possibilitem priorizar novos cursos que viabilizem verticalizar com os cursos de nível superior, o que ainda não ocorre no instituto em pesquisa.

Para além de uma perspectiva de *campus*, as constatações verificadas permitem considerar possível a superação do modelo dual de educação privilegiado pelo qual viveu a educação brasileira ao longo da história, para as elites o Ensino Secundário propedêutico seguido pelo Ensino Superior, enquanto que o Ensino Primário seguido pelo Ensino Profissional era destinado aos desfavorecidos social e economicamente. Todavia, ao longo do tempo, a CF de 1988 trouxe mudanças com vistas a ofertar a todos os brasileiros uma formação humana e cidadã voltada tanto para inserção social como para inserção no mercado de trabalho, resultado disso está na criação dos Institutos Federais acompanhado

da expansão da RFEPCT que geraram resultados principalmente voltados para a o acesso ampliado em decorrência da interiorização dos IFs. Contudo, é oportuno repensar políticas públicas educacionais, que visem promover a oferta e a consolidação do Ensino Integrado, adiante pensar políticas de formação de professores com vistas a capacitar e atualizar docentes frente ao formato de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio de forma integrada como dispõem uma das finalidades dos Institutos Federais. Portanto, urge repensar políticas que favoreçam a superação da dualidade estrutural que faz parte da história do país, preterindo as camadas sociais desfavorecidas objetivando resultados que perpassem a permanência da educação pública, gratuita e socialmente referenciada avistando um horizonte de emancipação humana.

Tendo em vista os aspectos pesquisados e analisados, esse texto encerra a proposta inicial da pesquisa e na qual se constatou críticas às condições de trabalho bem como a atuação do trabalho docente no *campus* em pesquisa diante da realidade de uma *práxis* verticalizada de trabalho docente possibilitando revelar a necessidade de se discutir e investigar sobre o trabalho docente nos Institutos Federais. No entanto, dada as complexidades existentes em torno do objeto de pesquisa e a limitação do tempo para a conclusão deste trabalho, destaca-se lacunas e questionamentos tais como: se deve haver nos IFs a priorização pela formação de indivíduos visando sua competitividade no mercado de trabalho com habilidades que possam atender às exigências e necessidades das empresas ou formar para além deste propósito, visando também sua emancipação humana; outra discussão trataria sobre o docente licenciado em contraste com o docente bacharel atuando nas disciplinas técnicas; a questão da identidade institucional da carreira EBTT nos IFs; outra possível discussão trataria sobre as concepções defendidas pelos docentes a respeito da educação de como se desenvolve e como interferem no seu trabalho; e por fim quais os desafios e as dificuldades que os IFs encontram para atender a legislação no que tange o ensino verticalizado no âmbitos dos Institutos Federais.

Por fim, em vista das contribuições no que tange o estudo da autora, há, a partir dessa pesquisa, relevância significativa em sua conclusão, uma vez que desafiada pelos obstáculos enquanto docente ora do ensino básico, ora do ensino superior, vivencia na prática muitos dos desafios elencados pelos sujeitos e para além de uma pesquisa aplicada, a autora se sentiu implicada em sua pesquisa enquanto profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovações e continuidades. In: **33ª Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: O Balanço de uma Década.** Caxambu: 2010. Disponível em: < www.anped.org.br/33encontro>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ARAUJO, José Júlio César do Nascimento. **A precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre – Campus Cruzeiro do Sul.** 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARCARY, Valério. **Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica.** 2015. Disponível em <https://sinasefeifpr.wordpress.com/tag/ifs/>. Acesso em 01 dez. 2020.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – Out. 2005. Disponível em: < http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10.406, de 10/01/2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.892, de 29/12/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepções e Diretrizes.** Ministério da Educação: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de Nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.772, de 28/12/2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987;

sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4o da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013**. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013. Disponível em: < https://www.unifesp.br/reitoria/cppd/images/portariaMEC5542013.pdf>. Acesso em: 22 de Nov. 2020.

BRASIL. **Regimento do IFBA – *Campus* Eunápolis**. Resolução n° 167 do CONSUP, aprovado em 30 de setembro de 2014. Disponível em: < https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/arquivos-calendarios/texto_regimento_campus_-eunapolis-1.pdf>. Acessado em 28 de Jul., 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n° 95, de 15/12/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Decreto n° 9.741 de 29 de março de 2019**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm>. Acessado em 24 de Jun 2020.

BRASIL. **Instituto Federal da Bahia.** Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/menu-campi/escolha-o-campus>. Acesso em 28 de Jul., 2019.

BRASIL. Instituto Federal da Bahia. ***Campus* Eunápolis**. Disponível em:< https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/menu-institucional/o-campus>. Acesso em 28 de Jul, 2019.

BRASIL. **Regulamentação Institucional das Atividades Docentes. IFBA**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/resolucao-12-2018-carga-horaria-e-atividade-docente.pdf>. Acessado em: 15 de Jun, 2020.

BRASIL. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 27 de Abr, 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Plataforma Nilo Peçanha 2019 (Ano base 2018). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>. Acesso em: 07 de Jun. 2020.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014 Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 de Mar. 2020.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira:** da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

DA SILVA FERNANDES, Maria José; BARBOSA, Andreza. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 17, p. 117-142, jun. 2014. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/782>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde**. Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006. Disponível em: < http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r126.pdf>. Acesso em 20 dez. 2020.

DOMICIANO, Jackson. **Os Limites do município de Eunápolis**. A Gazeta Bahia. Disponível:<https://www.agazetabahia.com/noticias/economia/191/limites-do-municipio-de-eunapolis-14-11-2011/>. Acesso em 28 Jul., 2019.

DEITOS, Roberto Antônio**. Políticas Públicas e educação:** aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. Acta Scientiarium. Education, Maringá, v32, n.2, p. 209-2018, 2010.

DOMICIANO, Jackson. **Os Limites do município de Eunápolis**. A Gazeta Bahia. Disponível:<https://www.agazetabahia.com/noticias/economia/191/limites-do-municipio-de-eunapolis-14-11-2011/>. Acesso em 28 Jul., 2019.

DUARTE, Ana Maria Cancella. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

ENGELS, Friedrich**. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In ANTUNES, Ricardo (Org.). A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. **O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. UFRRJ, Seropédica – RJ, 2013.

FLORO, Elisângela Ferreira. **Gerencialismo educacional e precarização do trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Ceará.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Curso de Pós-Graduação em Educação. UNESP, Marília – SP, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho:** bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 15 de jun 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. In FRIGOTTO, G. (coord.geral). **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, p. 85-99.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In FRIGOTTO, G. (Org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 125 - 150.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria**. Educação Básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas,

vol. 24, n 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12 de mai 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - Excertos. 2005. Disponível em: <www.escolanet.com.br/teleduc/.../9/.../Trabalho_principio_educ.doc> Acesso em: 13 de mai 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Brasil. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso em 27 de jul. 2019.

IFBA. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA,** 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-ads/ppi-ifba.pdf> Acesso em 11 de mai de 2020.

LUCKESI, Cipriano; Et Al. **Fazer uma Universidade:** uma proposta metodológica. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LUKÁCS, Gyögy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo: [s.n.], 1978.

LUKÁCS, Gyögy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. – 1. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Col. Temas básicos de educação e ensino).

KONDER, Leandro**. O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2012. 13° reimpressão da 28° ed. de 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. 2. Ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século. 1ed.Rio de Janeiro: Vozes, 1998, v. 1, p. 55-92.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667 – 688, jul/set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KUENZER, A.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, F; Oliveira, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-38.

MACHADO, Lucilia R. Souza. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuições para estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Autores Associados Cortez,1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política livro 1. Volume 1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich**. A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.11, jul./dez. 2002. Disponível em: < https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n 89, p. 1127 – 1144, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 nov. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade**. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente**: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n° 99, p. 355-375, mai/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. 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. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf >. Acesso em: 08 abr. 2021. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org. *et al*). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais comparativas/ revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis. RJ; Vozes, 2019. p. 271-300.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010):** implementação nos Institutos Federais de ensino profissional. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000879099>. Acesso em: 21 jun. 2019.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, n° 1, p. 89-110, jan- jun 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan/abr.2012. Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4058/3325>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. – Natal: IFRN, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. L. Pérez. (1998). **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415400/mod_resource/content/1/Cap%C3%ADtulo%206%20-%20Sacrist%C3%A1n.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis /RJ: Vozes, 1994. Disponível em: < http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, Dermerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 7, n. 1, p. 286 – 293, jun. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519. Acesso em: 18 nov. 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008:** comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.
SOBE, Noah W. Prefácio. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org. *et al*). **Políticas Educacionais e a Reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais comparativas/ revisão da tradução de Dalila Andrade Oliveira. Petrópolis. RJ; Vozes, 2019.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, e177066, 2018. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157275/152649>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas C. **Metodologia da Pesquisa.** 2 Ed. 2009.

TRALDI, Maria Cristina; DIAS, Reinaldo. **Monografia Passo a Passo.** Campinas: Alínea, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução por: Maria Ercarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS QUE ATUAM OU ATUARAM EM MAIS DE UM NÍVEL E MODALIDADES DE ENSINO

INFORMAÇÕES:

Prezado (a) Docente:

Este é um questionário para coleta de dados de uma investigação desenvolvida pela mestranda Nádia Batista de Carvalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulado "TRABALHO DOCENTE COMO *PRÁXIS* EDUCATIVA: A VERTICALIZAÇÃO NO IFBA". Seu propósito é coletar informações sobre de que maneira a atuação dos professores na verticalização do ensino afeta a qualidade do trabalho docente. Peço a colaboração respondendo as questões conforme as orientações prestadas, atentando para os seguintes pontos:

I. Você é livre para a qualquer momento recusar-se a responder as perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
II. Você pode recusar-se a participar da pesquisa, sem que precise apresentar justificativas para isso;
III. Sua identidade, a seu critério, poderá ser mantida em sigilo, não sendo necessária, neste caso, a sua identificação neste formulário;
IV. Você poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente de sua participação direta, na qualidade de entrevistado.

Qualquer dúvida solicite informações. Obrigada!

QUESTIONÁRIO:

1. Faixa etária:

( ) de 18 a 29 anos ( ) de 30 a 39 anos ( ) de 40 a 49 anos ( ) de 50 anos ou mais

2. Sexo:

( ) Masculino ( ) Feminino

3. Estado Civil:

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) Divorciado ( ) União Estável ( ) Outros

4. Formação Acadêmica:

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado

5. Indique a instituição em que se graduou, qual o curso e o ano de conclusão:

_____

6. Para qual área você prestou concurso? _____

7. Há quanto tempo trabalha no IFBA – *Campus* Eunápolis como docente?

( ) Menos de 1 ano ( ) 01 a 05 anos ( ) 06 a 11 anos ( ) 12 a 17 anos ( ) mais de 18 anos

8. Abaixo, marque sua atual condição de docente no IFBA - *Campus* Eunápolis:

( ) Professor Efetivo ( ) Professor Substituto

9. Disciplina (s) que lecionou nos últimos 3 anos:

9-a. No Ensino Integrado:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

9-b. No Ensino Subsequente:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

9-c. Na Graduação:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

9-d. Na Pós-Graduação

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

10. Tempo de experiência docente anterior ao ingresso no IFBA – *Campus* Eunápolis:

( ) Menos de 1 ano ( ) 01 a 05 anos ( ) 06 a 11 anos ( ) 12 a 17 anos ( ) mais de 18 anos

11. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do IFBA – *Campus* Eunápolis?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não tive oportunidade

12. Quais suas atividades e atribuições? Marque uma ou mais:

( ) Ensino ( ) Pesquisa ( ) Extensão ( ) Gestão

13. Com que periodicidade são realizadas reuniões pedagógicas com professores da sua área de atuação no IFBA – *Campus* Eunápolis?

( ) Semanal ( ) Quinzenal ( ) Mensal ( ) Bimestral ( ) Semestral ( ) Anual ( ) Ocorrem esporadicamente ( ) Não há reuniões pedagógicas da área

14. Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas no (s) curso (s) em que atuam?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não

15. Você dispõe de tempo suficiente para preparação de suas aulas?

( ) Sim ( ) Não

16. Cite dois fatores de satisfação e dois fatores de não satisfação com sua atuação docente:

_____
_____
_____

17. Dentre as finalidades dos Institutos Federais, constantes do Art. 6º da Lei 11.892/2008, destaca-se no inciso III a de 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.

Como você avalia a determinação legal de implantação da verticalização do ensino?

_____

_____

_____

18. Você tem lido algo a respeito da verticalização do ensino?

( ) Sim ( ) Não

19. Qual a sua avaliação sobre a implantação dessa verticalização no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Eunápolis?

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Satisfatória ( ) Ruim ( ) Muito Ruim ( ) Não tem opinião formada

20. Você sente dificuldade para atuar em níveis e modalidades diferentes de ensino?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não

21. Você acredita que um bom docente do ensino médio pode ser um bom docente do ensino superior (graduação e pós-graduação)?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não ( ) Não tem opinião formada

22. Você sente necessidade de cursos de capacitação?

( ) Sim ( ) Não

23. Você está fazendo algum curso no momento?

( ) Sim ( ) Não

24. Você se sente bem trabalhando no IFBA – *Campus* Eunápolis?

( ) Sim ( ) Não

25. Você trabalha com níveis e modalidades de ensino distintos no IFBA - *Campus* Eunápolis?

( ) Sim ( ) Não ( ) Já trabalhei

26. Sua qualidade de vida é afetada pelo fato de trabalhar como docente em níveis e modalidades de ensino distintas?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não

27. Você se sente realizado (a) com o que faz?

( ) Sim ( ) Não

28. Tem alguma coisa que não foi perguntado que você gostaria de acrescentar?

_____
_____
_____
_____

Muito obrigada!

IDENTIFICAÇÃO DO INFORMANTE (Opcional):

_____

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**TRABALHO DOCENTE COMO *PRÁXIS* EDUCATIVA: A VERTICALIZAÇÃO NO IFBA**". Neste estudo pretendemos analisar como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA - *Campus* Eunápolis.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é reconhecer a verticalização no âmbito dos Institutos Federais como uma prática educativa impar no contexto educacional no Brasil, e que sua execução se inicia no trabalho docente, desta feita a pesquisa tem a intenção de responder, de modo específico, de que maneira se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA – *Campus* Eunápolis. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): pesquisa será desenvolvida a partir do método do Materialismo Histórico Dialético (MHD). O *lócus* de pesquisa será o IFBA - *Campus* Eunápolis. Os participantes serão os docentes que atuam na condição de ensino verticalizado, ou seja, atua em mais de uma modalidade de ensino. Buscar-se–á utilizar da revisão bibliográfica com levantamento de fontes que tratam das reformas educacionais que culminaram na atual configuração dos Institutos Federais, bem como estudos sobre a verticalização nos IFs. Na revisão bibliográfica, a pesquisadora se debruçará em buscar nos autores e obras selecionadas, os dados para produção de conhecimento pretendido de forma a obter uma compreensão mais aprofundada do tema por meio da leitura de obras que tratam do mesmo tema ou de temas próximos ao da pesquisa. A luz de uma perspectiva histórica, a pesquisa terá como instrumento de coleta a análise documental. Serão levantados dados e informações por meio de consulta aos documentos governamentais (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos) e fontes documentais, como leis, decretos e normativas internas que regem o trabalho docente no âmbito do IFBA, caracterizando assim uma análise documental. Para investir na aproximação com os participantes, a pesquisa utilizará também como coleta de dados a técnica da entrevista aos respectivos professores dos cursos do instituto em pesquisa. Nessa perspectiva, a análise dos documentos disponibilizados pelos Institutos Federais, em especial os do IFBA - *Campus* Eunápolis, serão explorados e cuidados de modo

minucioso com total relevância de transparência, os quais caminharão para além das exigências formais, no que trata também, as exigências éticas a serem realizadas quando da apresentação dos resultados e da devolução dos dados da pesquisa. Os riscos aos quais estarão submetidos os participantes da pesquisa, tais como constrangimentos e desconfortos advindos dos questionamentos e/ou entrevistas a serem realizados, de traço de personalidade próprio, riscos de vazamentos de dados e para tanto serão adotados meios para minimizar tais riscos como a execução da entrevista em local confortável e com privacidade, esclarecimento quanto à faculdade de abster-se ou retirar-se da pesquisa ao se deparar com qualquer questionamento/questionário que evoque os ditos desconfortos. A adoção de cuidados éticos, tais como o anonimato, a validação do respondente e a aprovação de projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa contribuirão para que os dados a serem apresentados demonstrem total veracidade e fidedignidade aos reais conteúdos pesquisados e disponibilizados durante e ao final da pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são a disponibilidade de informações a partir da pesquisa que proporcionarão debates na busca por melhores condições do trabalho docente, ampliar conceitos concernente à relação entre o trabalho docente e a verticalização como uma *práxis* educativa específica dos Institutos Federai, explicitar a importância significativa dos Institutos Federais quanto a democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação da Educação Profissional e Técnica.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eunápolis, ____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Nádia Batista de Carvalho
Endereço: Rua Alto Matadouro, Bairro Alto Maron, nº45. Itabuna – BA,
Fone: (73) 99194-7641 / E-mail: nadiiabc@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – *CAMPUS* EUNÁPOLIS QUE ATUAM OU ATUARAM EM MAIS DE UM NÍVEL E MODALIDADES DE ENSINO

INFORMAÇÕES:

Prezado (a) Docente:

Esta é uma entrevista para coleta de informações de uma investigação desenvolvida pela mestranda Nádia Batista de Carvalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulado "TRABALHO DOCENTE COMO *PRÁXIS* EDUCATIVA: A VERTICALIZAÇÃO NO IFBA". Seu propósito é coletar informações sobre de que maneira a atuação dos professores na verticalização do ensino afeta a qualidade do trabalho docente. Peço a colaboração respondendo as questões conforme as orientações prestadas, atentando para os seguintes pontos:

I. Você é livre para a qualquer momento recusar-se a responder as perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
II. Você pode recusar-se a participar da pesquisa, sem que precise apresentar justificativas para isso;
III. Sua identidade, a seu critério, poderá ser mantida em sigilo, não sendo necessária, neste caso, a sua identificação neste formulário;
IV. Você poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente de sua participação direta, na qualidade de entrevistado.

Qualquer dúvida solicite informações. Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Como você percebe a verticalização do ensino no Instituto Federal da Bahia?
_____
_____
_____

2. Relacione vantagens e/ou desvantagens da verticalização.

_____
_____
_____

3. Qual a sua avaliação sobre a implantação dessa verticalização no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Eunápolis?

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Satisfatória ( ) Ruim ( ) Muito Ruim ( ) Não tem opinião formada

Justifique:
_____
_____
_____

4. Quais as principais dificuldades para implantação da verticalização do ensino no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Eunápolis?
_____
_____
_____

5. Você sente dificuldade para atuar em níveis e modalidades diferentes de ensino?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não

Se você respondeu "Sim" ou "Sim, em parte", por favor, justifique:
_____
_____

6. Existe alguma diferença entre a prática docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino?

_____
_____
_____

7. Você consegue fazer adaptações e adequações na sua prática docente entre um nível e outro ou atua sempre da mesma forma, independentemente do nível e/ou modalidade?
_____
_____
_____

8. Você acredita que um bom docente do ensino médio pode ser um bom docente do ensino superior (graduação e pós-graduação)?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não ( ) Não tem opinião formada

Justifique sua resposta:

_____
_____
_____

9. O fato de trabalhar com níveis e modalidades de ensino distintos afeta a sua qualidade de vida?

( ) Sim ( ) Sim, em parte ( ) Não

Se você respondeu SIM ou SIM, EM PARTE, justifique sua resposta: _____
_____

10. Na sua perspectiva, é possível o professor desenvolver práticas diferentes na sua atuação em níveis e modalidades distintas?

_____
_____
_____
_____

11. Há algo a respeito do seu trabalho que não foi perguntado aqui e queira acrescentar?

_____
_____
_____
_____

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO DOCENTE COMO *PRÁXIS* EDUCATIVA: A VERTICALIZAÇÃO NO IFBA

Pesquisador: NADIA BATISTA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28808819.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.932.392

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, "A pesquisa a ser descrita resulta da reflexão sobre a verticalização no âmbito dos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia como uma prática educativa impar no contexto educacional no Brasil, e que sua execução se inicia no trabalho docente, a pesquisa tem a intenção de responder, de modo específico, a seguinte questão: de que maneira se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA – *Campus* Eunápolis? Para reponde-la será utilizado como referencial teórico - metodológico os conceitos oriundos do Materialismo Histórico Dialético; seja em referência direta aos textos escritos por Marx, seja em textos que se constituem a partir de suas ideias".

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Analisar como se configura a relação entre a verticalização e o trabalho docente no IFBA

- Campus Eunápolis.

Objetivo Secundário: Identificar a perspectiva do professor sobre a relação da verticalização com o seu trabalho em que tange suas experiências e atividades no IFBA Campus Eunápolis".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos: Os riscos aos quais estarão submetidos os participantes da pesquisa, tais como constrangimentos e desconfortos advindos dos questionamentos e/ou entrevistas a serem realizados, de traço de personalidade próprio, riscos de vazamentos de dados e para tanto serão adotados meios para minimizar tais riscos como a execução da entrevista em local confortável e com privacidade, esclarecimento quanto à faculdade de abster-se ou retirar-se da pesquisa ao se deparar com qualquer questionamento/questionário que evoque os ditos desconfortos.
Benefícios: Os benefícios deste estudo são a disponibilidade de informações a partir da pesquisa que proporcionarão debates na busca por melhores condições do trabalho docente, ampliar conceitos concernente à relação entre o trabalho docente e a verticalização como uma práxis educativa específica dos Institutos Federai, explicitar a importância significativa dos Institutos Federais quanto a democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação da educação profissional e técnica".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê de Ética e em conformidade com a resolução nº 510/2016.

Recomendações:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião ordinária remota de 24/03/2020, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1482513.pdf	18/02/2020 22:16:38		Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termodeconsentimento.doc	18/02/2020 22:15:38	NADIA BATISTA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromisso.pdf	04/02/2020 21:34:08	NADIA BATISTA DE CARVALHO	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Uesb_Nadia_7.docx	19/12/2019 16:09:51	NADIA BATISTA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Autorizacao_para_coleta_de_dados.pdf	03/12/2019 12:11:52	NADIA BATISTA DE CARVALHO	Aceito
Outros	Questionario.docx	03/12/2019 12:07:20	NADIA BATISTA DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_PlataformaBrasil.pdf	03/12/2019 12:01:33	NADIA BATISTA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 24 de
Março de 2020

Assinado

por:

Douglas Leonardo Gomes Filho (Coordenador(a))