

**Danielle Cristina Silva****A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NOS  
INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ABORDAGEM A  
PARTIR DA PERCEÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE NO IFTM**

---

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO:  
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

dezembro

**2017**



**Danielle Cristina Silva****A VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NOS  
INSTITUTOS FEDERAIS: UMA ABORDAGEM A  
PARTIR DA PERCEÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE NO IFTM**

Dissertação submetida como requisito parcial para  
obtenção do grau de MESTRE

Orientação  
Professor Doutor Fernando José Cardoso

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO:  
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



Dedico este trabalho a minha família que nunca mediu esforços para que eu pudesse realizar os meus sonhos



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço à Deus pela oportunidade e por me permitir concluir etapa importante etapa em minha vida, por me conceder, paciência, sabedoria e inteligência e principalmente saúde para levar a diante tamanho desafio.

Ao Reitor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro pela oportunidade ímpar a mim proporcionada.

Ao professor Doutor Fernando Cardoso em nome de quem agradeço a todos os meus mestres que colaboraram com minha formação.

Aos meus pais, aos meus irmãos e ao meu filho pelo apoio incondicional a todos os meus sonhos a e compreensão por tanta ausência nestes últimos dois anos.

Agradeço aos meus amigos Ana Máximo, Maria Lúcia, Elisa Ribeiro, Ricardo Boaventura, Rosiane Magalhães, Mônica Fernandes, Cristiano Borges, Polyana Roberta, Eder Santana, Rosiane Gomes, Naiara Oliveira, Paulo Roberto, Bel, Fabíola Leal, Danilo Medeiros, Gustavo Trói e Igor Lucas Márcia Bellotti, por todo o apoio, ajuda, incentivo e amparo nas horas de desespero. Obrigado é muito pouco. Amo vocês.

A ESE por esta grande oportunidade de construção e aquisição de conhecimento.

A todos que de uma forma ou de outra me ajudaram nesta longa jornada de estudos, de vida, de trabalho e sonhos.



## RESUMO

Com a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, estas instituições passaram a ministrar cursos desde o ensino técnico ao doutorado (Otranto, 2011), o que implicou a verticalização do ensino. A verticalização, que resulta das novas concepções da educação tecnológica no Brasil, e que vai além dos limites dos níveis de formação (Pacheco, 2011), pode exercer grande influência nos métodos e técnicas de ensino e na construção e desenvolvimento dos currículos, que implicam um perfil lógico e coerente das matérias (Silva, 2015). Com esta organização curricular, o trabalho docente assume uma maior complexidade, uma vez que os docentes atuam simultaneamente na educação básica e no ensino superior, e têm que realizar atividades de pesquisa, extensão e gestão, o que parece exigir dos docentes um esforço suplementar para responderem às várias solicitações. Conhecer o impacto da verticalização do ensino no desempenho das atividades dos docentes, é, pois, o objetivo do presente estudo. Para o efeito recorreu-se a uma metodologia de natureza quantitativa, tendo a recolha de dados sido feita através da aplicação de um questionário de respostas fechadas aos 53 professores envolvidos na verticalização do ensino. Os dados obtidos mostraram-nos que o maior desafio que a verticalização traz aos docentes é a necessidade que têm de adequar a linguagem e os conteúdos aos diferentes níveis de ensino e faixas etárias, e que esta dificuldade poderá ser minimizada com a realização de cursos de formação continuada e/ou aperfeiçoamento em didática, voltados para as necessidades específicas destes docentes.

**PALAVRAS-CHAVES:** Trabalho docente, Verticalização, Instituto Federal, Formação Docente.



## **ABSTRACT**

With the transformation of the Federal Technical Schools into Federal Centers of Technological Education, these institutions started to teach courses from technical education to doctorate (Otranto, 2011), which implied the verticalization of teaching. Verticalization, which results from the new conceptions of technological education in Brazil, and which goes beyond the limits of training levels (Pacheco, 2011), can exert a great influence on teaching methods and techniques and on the construction and development of curricula, implying a logical and coherent profile of the issues (Silva, 2015). With this curricular organization, the teaching work is more complex, since teachers work simultaneously in basic education and higher education, and have to carry out research, extension and management activities, which seems to require teachers to make an extra effort to respond to various requests. To know the impact of the verticalization of teaching in the performance of the teachers' activities, is, therefore, the objective of the present study. For this purpose a quantitative methodology was used, and the data collection was done through the application of a questionnaire of closed answers to the 53 teachers involved in the verticalization of teaching. The data obtained showed that the greatest challenge that verticalization brings to the teachers is the need to adapt the language and content to different levels of education and age groups, and that this difficulty can be minimized through the continuous training and / or improvement in didactics, focused on the specific needs of these teachers.

**KEYWORDS:** Teaching, Verticalization, Federal Institute, Teacher Training.



## ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
Lista de Tabelas e Gráficos .....	xii
Introdução .....	1
1. Capítulo I – Revisão da Literatura .....	5
1.1. Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil.....	5
1.2. Os Institutos Federais.....	13
1.3. A verticalização do ensino .....	20
1.4. O trabalho docente nos Institutos Federais .....	22
1.5. A verticalização do trabalho do professor .....	27
1.6. Considerações sobre a verticalização do ensino no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – <i>Campus</i> Uberlândia Centro .....	33
2. Capítulo II – Estudo Empírico.....	37
2.1. Problema e Objetivos.....	37
2.1.1. Problema e sua Justificação .....	37
2.1.2. Objetivo.....	38
2.1.3. Objetivos Específicos.....	38
2.2. Metodologia.....	39
2.2.1. Tipo de pesquisa .....	39
2.3. Local do estudo e participantes .....	40
2.3.1. Local do estudo .....	40
2.3.2. Participantes .....	41
2.4. Técnicas de recolha de dados .....	41
2.5. Técnicas de tratamento de dados.....	42
2.6. Confiabilidade e validade.....	43

3. CAPÍTULO III - Apresentação e discussão dos resultados .....	45
3.1. Acerca do perfil de formação dos docentes.....	45
3.2. A experiência profissional prévia e o trabalho no IF .....	46
3.3. Sobre a verticalização e o trabalho docente .....	50
4. Considerações finais.....	67
5. Referências bibliográficas.....	75
APÊNDICES.....	81
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	81

## Lista de Abreviaturas e Símbolos

<b>APL</b>	Arranjos Produtivos Locais
<b>Art</b>	Artigo
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>EAFs</b>	Escolas Agrícolas Federais
<b>EBTT</b>	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
<b>EPT</b>	Educação para Todos
<b>ES</b>	Escola Superior
<b>ETFs</b>	Escola Técnicas Federais
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IF's</b>	Institutos Federais
<b>IFECT</b>	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>IFS</b>	Institutos Federais
<b>IFTM</b>	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
<b>REFT</b>	Rede Federal de Educação Tecnológica
<b>RFEPCT</b>	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

## Lista de Tabelas e Gráficos

### Tabelas

Tabela 1 - Níveis de ação dos professores antes de ingressarem no <i>Campus</i> .....	49
Tabela 2 - Níveis de atuação dos professores no Campus.....	49
Tabela 3 - Fatores de Impacto na verticalização do trabalho docente.....	57
Tabela 4 - Dificuldades mencionadas pelos docentes em lecionar na verticalização.....	59
Tabela 5 - Existe impacto da verticalização no desenvolvimento do trabalho docente.....	60

### Gráficos

Gráfico 1 - Qual o é o seu tempo de docência no ensino? .....	47
Gráfico 2 - Qual seu tempo de docência no IFTM.....	48
Gráfico 3 - Como você avalia a determinação legal de implantação da verticalização do ensino .....	51
Gráfico 4 - Na sua opinião, qual a sua avaliação sobre da implantação da verticalização do ensino no IFTM? .....	51

Gráfico 5 - Na sua opinião, existem discrepância (teórica/metodológica) na prática docente do ensino no médio/técnico, da graduação e da pós-graduação? .....	52
Gráfico 6 - Você utiliza as mesmas metodologias e os mesmos referenciais teóricos em todos os níveis de atuação? .....	53
Gráfico 7 - Na sua opinião, qual a sua avaliação sobre a implantação da verticalização do ensino no IFTM? .....	54
Gráfico 8 - Com que periodicidade o IFTM realiza reuniões pedagógicas com os docentes .....	55
Gráfico 9 - Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar as decisões pedagógicas na(s) unidade(s) curricular (es) em que você atua?.....	56
Gráfico 10 - O fato de trabalhar com níveis distintos de ensino, isso afeta a sua qualidade de vida .....	58
Gráfico 11 - Você sente alguma dificuldade em ministrar unidades curriculares para os diferentes níveis de ensino? .....	61



## INTRODUÇÃO

Durante o percurso histórico da educação profissional no Brasil pode-se destacar a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, que pertenciam a Rede Federal de Educação Profissional - RFEP, Científica e Tecnológica como o marco desta trajetória. Essa referência possibilitou transformações históricas, educacionais, sociais e a reestruturação produtiva do modo capitalista, ocasionando modificações na maneira de pensar e realizar as políticas públicas na Educação Profissional e Tecnológica - EPT no país, com consequências no trabalho docente. Durante o roteiro histórico, mais especificamente a partir do ano de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT passa a expandir a educação profissional em todo o país a partir da transformação das escolas técnicas federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFECT, também conhecidos como Institutos Federais (IFs) (Romanelli, 2010).

Essa transformação também significou a expansão do ensino técnico, uma vez que as escolas técnicas, muitas delas centenárias tiveram a sua estrutura administrativa reorganizada. Novas unidades descentralizadas, chamadas de *Campus* foram criadas em todos os estados brasileiros, contemplando regiões em que antes não havia educação profissional pública federal (Romanelli, 2010).

Todo esse percurso que separa a origem das primeiras escolas técnicas federais, no início do século XX, e a criação dos Institutos Federais no começo do século XXI não foi homogêneo no que se refere à educação profissional como política de estado ou de governo (Peres, 2005).

A educação profissional passou por períodos de valorização, protagonismo, estagnação e quase esquecimento. Esse cenário foi revertido a partir da instituição de uma rede federal de escolas dedicadas ao ensino profissional e da volta do protagonismo dessa modalidade de docência por

meio de programas e políticas públicas de governo para a educação, materializando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ortigara, 2013).

Os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a mesma normativa que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, chamada apenas Rede Federal. Ou seja, há menos de uma década observa-se a transformação do cenário da Educação Profissional e Tecnológica no país. Segundo Ortigara (2013), os Institutos Federais representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil e como particularidade: a verticalização.

A verticalização é uma característica dos IFs e tem como objetivo, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Os Institutos Federais não são escolas técnicas, tampouco são universidades, os IFs têm uma institucionalidade diferenciada dedicada a promover a integração e a verticalização da educação básica à profissional, pesquisa e extensão, em uma mesma unidade educacional, com um mesmo corpo docente. Essas são características da verticalização, que por um lado oferece aos estudantes a possibilidade de traçar um itinerário formativo da educação básica ao nível superior e por outro traz modificações no trabalho dos professores, uma vez que leva o corpo docente a realizar ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino simultaneamente (Pacheco, 2010).

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo compreender o impacto do trabalho docente no desempenhos de suas atividades cotidianas, mediante ao meio verticalizado a que está inserido.

Sendo assim, visa analisar o impacto da verticalização do ensino no desempenho das atividades dos docentes. Desdobrando o objetivo, a presente investigação tem como intenção: conhecer como a verticalização está se concretizando e que desafios coloca a prática docente, explorar as dificuldades enfrentadas pelos docentes e apontar soluções e/ou formas de minimizar o impacto da verticalização do ensino no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro.

A metodologia escolhida para este trabalho é de natureza quantitativa. Foi aplicado um questionário estruturado, que, como nos refere Manzini (2004), é constituído por perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade na formulação de perguntas ou na intervenção da fala do entrevistado.

No capítulo I tratou-se da Revisão de Literatura, que se desdobra em seis subcapítulos: primeiro deles trata do Histórico da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, destacando os principais acontecimentos desde o período colonial aos dias atuais; o segundo subcapítulo aborda os Institutos Federais sua criação e a importância socioeconômica e sociocultural, e formação para a cidadania; o terceiro subcapítulo trata da Verticalização do Ensino; o quarto subcapítulo aponta o trabalho docente; o quinto aborda a Atuação do Docente em meio a verticalização; o sexto é dedicado á verticalização no campus Uberlândia-Centro.

O capítulo II é dedicado do estudo Empírico, que engloba a enunciação do problema e sua justificação, os objetivos da investigação e a metodologia utilizada.

No capítulo III são apresentados e discutidos os resultados. A dissertação termina com a apresentação das considerações finais, onde se procura fazer uma síntese do estudo e responder aos objetivos enunciados.



# **1. CAPITULO I – REVISÃO DA LITERATURA**

## **1.1. Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil**

A formação do trabalhador no Brasil iniciou desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (Fonseca, 1961, p. 68).

Com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual destinava-se aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação

Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (Kuenzer, 2007).

Segundo Fonseca (1961), o desenvolvimento tecnológico no Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses, por achar que o Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, para fazerem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as indústrias e as artes para o vestuário, luxo e outras

comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil.

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (Pamplona, 2008).

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a consequente revogação do Alvará<sup>1</sup>, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. (Garcia, 2000).

Segundo Manfredi (2002), o presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais na respectiva unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

Formalmente, a história da educação profissional e tecnológica federal no Brasil, teve início com a edição do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Através do qual foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices no País, uma em cada Estado. Essas escolas marcam o início da Rede Federal de Educação no Brasil e eram destinadas aos pobres e humildes (Manfredi, 2002).

---

<sup>1</sup> Alvará refere-se a constituição da época que estabelecia regras e normas para a educação profissional no Brasil

Segundo Soares e Tavares (1999, p. 20), com relação à educação para o trabalho, “a destinação desse tipo de ensino era aos aleijados, filhos de ex escravos e outros desvalidos da sorte, era assumida pelo discurso do estado, que à época, já consolidava o caráter dual entre o ensino profissional e o propedêutico”.

O Decreto citado anteriormente (Decreto-Lei nº 7.566/1909) é claro sobre a matéria quando registra:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias o meio de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso torna-se necessário não só habilitar os filhos de desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábito de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação (Presidência da República, 1909).

Nesse período as Escolas de Aprendizes Artífices eram gerenciadas pela Inspetoria do Ensino Profissional Técnico do Ministério da Educação e Saúde Pública e desenvolviam um projeto cujo objetivo era a implementação do ensino industrial com a finalidade de industrializar as oficinas e remunerar os alunos mais esforçados, a fim de incentivá-los a concluírem os cursos. Para isso, o percentual de produção distribuído entre eles era aumentado gradativamente concretizando o crescimento e a modernização do país.

De acordo com Teodoro (2006), os relatos sobre a Escola de Aprendizes Artífices e seus docentes deixam claro que existia uma desagregação entre a teoria e a prática em seu interior. Apesar de ser um momento de consolidação de um projeto educacional nacional a formação dos professores e mestres era precária e rara, o que deve nos chamar a atenção, pois o espaço destinado à formação dos docentes era muito restrito. Segundo o autor, é provável que essa desvalorização fosse herança do Período Imperial, da ideia da professorinha associada ao professor, “pois a escola normal era frequentada

por meninas da elite o que feminilizava a profissão” (Francisco Filho, 2001, citado por Teodoro, 2006, p. 35).

Mesmo que o ensino normal estivesse em expansão no ano de 1881, a atuação docente caracterizava-se pelos baixos salários e condições de trabalho precárias, bem como, por uma qualidade de ensino questionável e pouca oferta de trabalho, além de que os professores possuíam uma formação em cursos descontextualizados e pouco valorizados.

Dessa maneira, no âmbito do ensino técnico a formação de docentes não se consolidou, pois, as iniciativas relativas à qualificação dos professores que executavam o Ensino Profissional no país manifestadas nos anos de implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, eram incipientes, tinham alcance restrito e a Escola Venceslau Brás que se destinava exclusivamente a esse fim foi extinta no ano de 1937 (Teodoro, 2006).

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial ao enfatizar o ensino pré-vocacional e profissionalizante no País. Em contrapartida, em seu art. 128, propõe que “a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”, tirando do Estado a responsabilidade e o dever da educação, e mantendo, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, reforçando a discriminação social através da escola quando destinou o ensino profissional aos pobres, estabelecendo que:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessaries à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduo ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídies a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Com a Constituição promulgada em 1937, pelo Presidente Getúlio Vargas, o ensino técnico passou a ser contemplado como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia e como um fator para proporcionar melhores condições de vida para a classe trabalhadora.

Em 1942, com uma série de leis que modificou o sistema de ensino, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, promoveu uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, chamada de Reforma Capanema, através da qual o ensino profissional técnico foi apresentado como uma opção ao nível médio, embora restringisse o acesso ao ensino superior.

A característica dessa política educacional, cuja expressão mais acabada foram as reformas Capanema, é uma concepção dualista de ensino. Na reforma do ensino secundário estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras. Ora, daí se infere que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. E, de fato, esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Para ter acesso a outra carreira o aluno teria que recomeçar o ensino médio cursando todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico correspondente à carreira de nível superior desejada. Essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais. Eis por que, além dos ensinos industrial, comercial e agrícola, foram criados também os Senai, Senac e, embora de vida

efêmera, o Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Saviane, 2005 - p. 33).

Pamplona (2008), após a queda de Vargas, no governo provisório de José Linhares, a reforma ainda continuou com o então Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha implantando a Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-lei nº 8.529 de 02/01/46 e a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei nº 8.530 de 02/01/46.

Nesse mesmo ano, já no Governo de Eurico Gaspar Dutra, o Ministro Netto Campelo Junior, editou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei nº 9.613 de 20/08/46 - sendo a última da Reforma Capanema, a qual classificava os estabelecimentos de ensino agrícola em Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas. Essas tinham a finalidade de formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, dando aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e a produtividade, aperfeiçoando os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. O ensino agrícola, de forma objetiva, atendia à estratificação da sociedade, diferenciando os estudantes de acordo com a formação, possibilidade e necessidades dos mesmos. Nesse contexto, com poucas exceções, os cursos técnicos profissionalizantes não abriam caminho para o ingresso em cursos de formação superior. “Em consequência disso, a elite seguia outra trajetória, que era o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais” (Kuenzer, 1995, p. 122).

O Regime Militar no Brasil iniciou com o “golpe civil-militar”, consumado em primeiro de abril de 1964, acabando com todas as iniciativas de revolucionar democraticamente a educação, assemelhando-a ao caráter antidemocrático da proposta ideológica do novo governo, que reorientou todo o ensino no país.

Para ajustar a organização do ensino à nova situação foi editada a Lei nº 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e a Lei nº 5692/71, denominada

Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, “que alterou os ensinos primário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo graus” (Saviani, 2005, p. 34 - 35).

Conforme as palavras de Saviani (2005),

[...] a reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado de caráter profissionalizante (p. 35).

Assim, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de maneira compulsória, tornou profissionalizante o ensino médio, então denominado segundo grau, reformulando a primeira LDB, Lei 4024/61, ao substituir a equivalência entre os ramos secundário e profissional, pela “obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau” (Kuenzer, 2001, p. 16).

Com isso, a oferta da educação profissional recaiu também sobre os sistemas de ensino público estadual deixando de ser limitada apenas às instituições especializadas. Porém, a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de preservação da carga horária destinada à formação de base e com a falsa imagem de que a formação profissional era a solução para os problemas de emprego. Vários cursos foram criados, mais por imposição legal e motivação política que por demandas reais da sociedade.

A Lei Federal nº 7.044/82 atenuou esses efeitos à medida que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, mas teve consequências ambíguas, pois ao tornar esse nível de ensino livre da dependência ligada a profissionalização, restringiu a formação profissional às

instituições especializadas. Assim, “as escolas de segundo grau reverteram suas grades curriculares e passaram a ofertar o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização” (Presidência da República, 2001, p. 109).

Segundo Bello (2001), nesse período foi criado, também, o vestibular classificatório para acabar com os “excedentes”, ou seja, aqueles que tiravam nota suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar.

O Regime Militar no Brasil se estendeu até 15/11/1985 quando foi eleito por votação indiretas o presidente Tancredo Neves. Nesse período a discussão sobre as questões educacionais já haviam perdido o sentido pedagógico assumindo um caráter político.

A necessidade de se repensar um novo pacto fundamental na busca pela redemocratização do país levou a uma mobilização popular que deu origem à Assembleia Nacional Constituinte de 1987, originando a Constituição promulgada em 05/10/1988, na qual, conforme as palavras de Cury (2005, p. 25) “a educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político (capítulo da Educação) e ela, como dever de Estado, é afirmada por muitos modos”.

Durante as discussões do Capítulo de Educação da Constituição Nacional, as atenções de educadores e congressistas recaíram na necessidade de uma ampla reforma na educação brasileira, ou seja, de uma lei de diretrizes e bases, que desse maior organicidade à educação.

Após a promulgação da Constituição de 1988, por iniciativa do então deputado Octávio Elísio, foi apresentado na Câmara dos Deputados um Projeto de LDB. Esse projeto (1258/88) refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários..., que reuniam entidades representativas do setor educacional. (Otranto, 1996 - p.11).

O Projeto de Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, seguia seu trâmite democrático, quando, em 1992 o Senador Darcy Ribeiro apresentou

outra proposta no Senado. E somente no ano de 1995, com o referido senador presidindo a Comissão de Educação do Senado e da Comissão de Constituição e Justiça, reapresentou o seu projeto de lei. Contudo a proposta inicial sofreu alterações e foi aprovada.

A nova LDB da Educação Nacional – Lei 9.394/96, quanto à composição dos níveis escolares, nos termos do seu art. 21, determina que são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior.

Ao dispor sobre a educação profissional separadamente da educação básica superou o enfoque assistencialista e o preconceito social que a desvalorizava.

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária. (Ministério da Educação, 1999a, p. 10)

No entanto, o planejamento educacional vem sendo frequentemente modificado por uma grande quantidade leis, decretos e demais instrumentos legais, na área da educação: é o caso da educação profissional federal, que sofreu recentemente uma reforma significativamente relevante.

## 1.2. Os Institutos Federais

A primeira década do século XXI foi marcada por um crescimento expressivo do mercado brasileiro. Nesse período, o país saltou da nona, em 2000, para a sétima colocação, em 2010, no ranking das economias mundiais. Naquele ano, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro era de

aproximadamente seiscentos e quarenta e cinco (645) bilhões de dólares, valor que foi triplicado até o final da década (Brandão, 2010).

Como consequência do desenvolvimento da economia nacional, aumentou-se consideravelmente a oferta de empregos no país neste período. Somente nos anos de 2004 a 2008, foram criados quase dez milhões de empregos formais (9.896.639). Nesse período, o PIB brasileiro cresceu 23,8%, tendo, assim, o seu melhor resultado histórico num intervalo de cinco anos (Brandão, 2010).

Foi nesse cenário, de crescimento do país e de necessidade de mão de obra, qualificada, que, em vinte e nove de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei 11.892, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A criação dos institutos tinha como uma de suas finalidades a oferta de educação profissional e tecnológica, com vistas à formação a qualificação de cidadãos para atuarem profissionalmente nos diversos setores da economia, visando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Pacheco, 2010).

A Lei 11.892/08 criou no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Centro Federal de Educação Tecnológica - Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados com o intuito de fortalecerem e proporcionarem condições estruturais que se tornaram necessárias ao desenvolvimento educacional e do novo cenário socioeconômico brasileiro. Justiça social é o foco dos institutos federais, bem como a equidade, o desenvolvimento sustentável que visa principalmente a inclusão social e ainda a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias (Pacheco, 2010).

Para Silva (2009), os Institutos Federais respondem, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os

institutos federais atuam em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com o compromisso de desenvolvimento total do cidadão trabalhador.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o novo projeto educacional, abre perspectivas para o ensino médio e/ou técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica. Outras finalidades correspondem à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais, o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, a realização e estimulação de pesquisa aplicada, de produção cultural, de empreendedorismo, de cooperativismo e de desenvolvimento científico e tecnológico (Silva, 2009).

Os Institutos Federais foram pensados e implantados para atender as necessidades do mercado profissional e tecnológico. Neste sentido a lei de criação dos institutos federais foi bem clara e específica no sentido poder ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade à comunidade em que os institutos estiverem inseridos a fim de atender as necessidades socioeconômicas.

“Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de Observatórios de Políticas Públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articulada com as forças sociais da região. É neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (Pacheco, 2010,p.13)”

Além dessas e de outras não citadas, uma finalidade inerente à criação dos Institutos Federais - IF's se refere à promoção da integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação

superior, otimizando a estrutura física, os recursos de gestão e os quadros de pessoal.

Pacheco (2011) ressalta a importância dessa finalidade afirma que, a verticalização do ensino permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de uma linha de formação que pode ir do curso técnico ao doutorado.

A lei 11.892/08 veio de encontro às necessidades de enquadrar o tema da educação profissional na problemática mais ampla da constituição da educação brasileira como campo pedagógico e em específico, contribuir com subsídios para pesquisas que tenham o trabalho como princípio educativo (Ferreira, Mineo & Carvalho, 2010).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (1999):

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de 'formar as elites condutoras do país' e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho'. A herança dualista não só perdurava como era explicitada (p.571).

Deste modo políticas públicas voltada à profissionalização também se caracterizam como respostas do Estado às demandas e pressões geradas por setores da economia. A partir deste contexto em 29 de dezembro de 2008 foi promulgada a Lei 11.892 que fez surgir efetivamente os Institutos Federais que se tornaram instrumentos de transformação de vida social, econômica cultural modificando positivamente a sociedade brasileira (Pacheco, 2010; Ferreira, Mineo & Carvalho, 2010).

Segundo Pacheco (2010) a educação proposta pelos institutos federais entende que a educação é um instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, correndo para

alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo as competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com aqueles presentes em currículos formais.

Segundo Silva (2009) a denominação de instituições de educação superior, básica e profissional atribui aos institutos federais uma diferencial único e incomum no sistema educacional brasileiro em atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Assim, a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às graduações tecnológicas, denominação dada pela lei no 9.394/96, alterada pela lei no 11.741/08.

A verticalização do ensino está diretamente relacionada à ativação dos IFs atuarem desde a Educação Básica à Pós-Graduação Lato e/ou Stricto Sensu. Características que fazem dos institutos instituições pluricurriculares, ou seja abrangem estruturas com currículos de diferentes níveis e, ainda proporciona ao aluno permanecer na mesma instituição ao longo do seu percurso acadêmico (Pacheco, 2010).

O MEC apresenta a proposta dos IFs, distinguindo a verticalização do ensino da seguinte forma:

os profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Ministério da Educação, 2010, p. 27)

Em vista disso, a estrutura verticalizada do ensino é um dos diferenciais deste modelo de instituição, pois permite que os docentes dos Institutos Federais tenham uma atuação pedagógica mais rica, já que deverão interagir com alunos e currículos de diferentes níveis e contemplar os nexos possíveis entre os diversos campos do saber, aliando ensino, pesquisa e extensão e

desenvolvendo propostas curriculares inovadoras, (Pacheco, 2010; Ferreira, Mineo & Carvalho, 2010).

E o desafio para os docentes está justamente nessa inovação aliar os seus conhecimentos a aplicabilidade os mesmo nos diferentes níveis de ensino ao qual atuarão dentro do IF's. O desafio dos docentes perpassa a uma gama de diversidade cultural, tecnológica e social.

"Por trabalhar com a diversidade humana, comporta uma ampliação de horizontes para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. Propicia, ainda, a percepção de que essa característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universais" (Presidência da República, 1997).

Nesse contexto Pacheco (2010) ressalta a importância da transversalidade e a verticalização do ensino. Esses dois aspectos contribuem para que se obtenha um melhor desenho curricular dessas instituições. A transversalidade, pode ser compreendida como a melhor maneira de organizar o trabalho didático, na educação tecnológica, principalmente no que tange ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais dentro da educação profissional é a principal proposta de política pública dos Institutos Federais.

No contexto envolto da verticalização do ensino:

"Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve

estar acessível a todos. Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (Pacheco, 2010,p.22)".

A partir da apropriação e compreensão da organização desse novo ambiente de educação profissional e tecnológica, podemos observar que o espaço estabelecido pela oferta de diversas formações podem proporcionar um ambiente em que as existem multifacetadas do processo educativo que se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem conexões internas e por conseguinte promover o inter-relacionamento dos saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência que é multi e interdisciplinar (Pacheco, 2010)

A proposta de verticalização do ensino estabelece o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanas com o conhecimento técnico voltado ao trabalho, superando assim o conceito da escola de múltiplas possibilidades e fragmentada, representando a interrupção da hierarquização de saberes e colabora, de forma eficaz e efetiva a educação brasileira de uma forma geral. Essa concepção cria perspectivas favoráveis quando se trata da formação de professores. Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas (Pacheco, 2010).

### **1.3.A verticalização do ensino**

A verticalização do ensino é um processo respaldado nas novas concepções da educação tecnológica no País e vai além dos limites dos níveis de formação. Seus fundamentos compreendem estágios distintos de formação, integrados e comunicativos, que envolvem o trabalho, o conhecimento universalizado, a pesquisa, a extensão e a inovação tecnológica (Pacheco, 2011)

Nesse contexto, os alunos, os professores e pesquisadores formam o conjunto de trabalhadores do conhecimento. A eles é atribuído o papel de desempenhar a importante transformação técnica do trabalho e da produção. Além disso, como produtos das experiências de verticalização, as parcerias podem remeter a uma melhor compreensão da educação, da ciência e da tecnologia, assim como do trabalho e da produção, constituindo processos interdependentes na construção do desenvolvimento social (Pacheco, 2011).

Do entendimento entre os níveis de formação, surge a consciência de agentes de inovação e, dessa forma, é construída a postura científica como processo sistemático e crítico de conhecer e interagir com a realidade. É importante ter ciência de que a verticalização, como processo educativo, não se coaduna com a formação de jovens e adultos em compartimentos estanques e dissociados entre si. Ao contrário, a verticalização está fundamentada na construção do conhecimento não estagnado, sem monopólio e sem armazenamentos (Otranto, 2011).

Em resumo, o processo de verticalização pretende trazer, como resultado, o compartilhamento dos saberes e estabelecer relações intensas entre os indivíduos envolvidos no processo. Nesse sentido, a verticalização pode exercer influências decisivas nos métodos e técnicas de ensino, na construção e desenvolvimento dos currículos. Estes, na verticalização, não são agregados de disciplinas e conteúdos esparsos, pois implicam no traçado de um perfil lógico e coerente das matérias como um aprendizado total, não apenas reunindo as disciplinas como fragmentos isolados (Silva, 2015).

No âmbito da verticalização do ensino, o estímulo às carreiras de cunho tecnológico é, também, um importante aspecto a ser observado. A conclusão de um curso técnico de nível médio, nesse sentido, não deve se constituir no fim das aspirações individuais e sociais dos cidadãos e sim em uma base de conhecimentos sólidos, capazes de incentivar formações e/ou atividades em níveis mais elevados (Pacheco, 2011).

Sabe-se que a educação tecnológica vem sendo desenvolvida no âmbito das instituições de educação profissional públicas desde os anos de 1970 através de cursos de formação de tecnólogos, ou seja, cursos voltados para a formação superior direcionada para as necessidades do setor produtivo e com menor duração que os cursos chamados plenos (Silva, 2015).

Com a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica, situação efetivada pela Lei nº 6.545/78, ficou definido que essas instituições, além de ministrar o ensino técnico, passariam também a atuar em nível superior, oferecendo cursos como engenharia industrial, tecnológicos, e licenciaturas especificamente voltadas à formação de professores para atuarem no ensino técnico e tecnológico. Também deveriam atuar na extensão e pós graduação lato sensu, bem como realizar pesquisas na área técnico-industrial. Mais tarde, essas instituições passaram a ministrar também em níveis de mestrado e doutorado, a pós-graduação stricto sensu (Otranto, 2011).

Segundo Otranto (2011, p. 6), foi a partir dessa iniciativa que “outras instituições reivindicaram o mesmo status, considerado superior dentro da educação profissional”. Porém, o processo transcorreu lentamente, iniciando com a transformação, em CEFET, da Escola Técnica Federal do Maranhão, em 1989 e da Bahia, em 1993.

Entretanto, quando Itamar Franco instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica através da Lei 8.948, em 8 de dezembro de 1994, transformando todas as demais ETFs e EAFs em CEFETs, abriu o caminho para a criação imediata de cursos pós-médios, de cursos de formação de

tecnólogos e, mais tarde de outros cursos de graduação e pós-graduação, em todas essas escolas tradicionais de nível médio (Otranto, 2011).

A verticalização iniciada no modelo CEFET, que ainda hoje mantém ativas muitas de suas determinações, não consistia tão somente na justaposição de graus de formação e níveis de ensino, mas pretendia favorecer um intercâmbio de professores que atuavam num mesmo departamento, porém ministrando aulas para os ensinos médio e superior (Otranto, 2011).

À época, o espírito da verticalização não foi totalmente assimilado pelos envolvidos. As relações entre os níveis de ensino permaneciam, ainda, na periferia das experiências de laboratórios e salas de aula, da extensão e da pesquisa. Aos poucos foram sendo criadas as condições para se avaliar, de forma concreta, os benefícios e o grande alcance da verticalização no processo de inovação e de formação integrada (Pacheco, 2011).

As experiências de verticalização, incluindo todos os níveis de ensino, desde os cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação podem possibilitar a constituição de uma verdadeira escola de pesquisa, em parceria interna com vários graus de formação e amadurecimento do processo de ensino-aprendizagem, de extensão e interação com a comunidade.

Hoje, o processo de verticalização do ensino na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está mais sólido e efetivo, mas ainda gera algum desconforto nas percepções e ações dos docentes que têm as primeiras experiências nessa modalidade de educação.

#### **1.4. O trabalho docente nos Institutos Federais**

Criados em 2008, os IF ofertam educação técnica e superior e, embora possuam natureza semelhante aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), transformados a partir de 1997, traçam novos contornos à educação

profissional e à educação superior e criam um novo desenho para a Rede Federal de Ensino Federal e Tecnológico - REFT, uma vez que foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições: CEFET, Escolas Agrotécnicas e escolas vinculadas às Universidades Federais.

O IF da Bahia, por exemplo, é resultado da fusão entre a antiga Escola Técnica da Bahia e o CEFET da Bahia e hoje possui 16 campus. O IF de São Paulo é resultado da junção entre a Escola Técnica Federal de São Paulo e o CEFET de São Paulo e possui 30 campi. IF Triângulo Mineiro por sua vez é a junção do CEFET Uberaba, Escola Agrotécnica de Uberlândia e mais a criação dos campus Patrocínio, Patos de Minas, Paracatu, Uberlândia Centro, Ituiutaba e Uberaba, Uberaba Avançado Parque Tecnológico.

A oferta da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, nos IF viabiliza-se em várias modalidades de ensino, justificadas pela busca de promoção de integração e verticalização, otimização da infraestrutura, quadro de pessoal e recursos de gestão. Os IF devem promover a pesquisa e a extensão e a avaliação institucional, porém sem constituírem-se em universidade. Podem ser considerados como um novo modelo de universidade, tal como recomendado pelo Banco Mundial (BM) que, em seus documentos oficiais, incentiva os países mais pobres à criação de Instituições de Ensino Superior-IES que tenham custos mais baixos (Otranto, 2010). Desse modo, os IF se apresentam no Brasil como modelos de cursos mais flexíveis e de menor custo.

No IF, os docentes ocupam o cargo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos IF. Embora tenham como locus de trabalho uma IES, atuam no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação. Atuam em diversas atividades ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão e atendem públicos muito diferentes, que exigem posturas cada vez mais diferenciadas e sob a lógica gerencialista. São ainda responsáveis ou corresponsáveis pela implementação, execução e/ou supervisão de muitos programas.

Percebe-se que as funções desempenhadas pelos docentes dos IF compreendem estágios distintos de formação, integrados e comunicativos, que envolvem o trabalho, o conhecimento universalizado e a inovação tecnológica que os expõem ao desenvolvimento de atividades que vão além dos limites dos níveis de formação deles.

Silva (2015) avalia que o trabalho docente nos IF é:

(...) marcado pela complexidade intrínseca à EPT, somada à heterogeneidade da ES, uma vez que atuam na educação básica e na ensino superior, em diversas modalidades de ensino; devem realizar atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, com vistas a formar mão de obra, mas também produzir conhecimento, invenção e inovação; e a relação da instituição com os APL aproxima estes docentes, não só das questões sociais da região, mas também das questões econômicas e políticas. Assim, vislumbra-se que a atuação desse docente seja flexível e habilidosa, de modo que assuma uma postura diferenciada e mais próxima, não só dos estudantes, mas também da sociedade e dos setores econômicos da região ( p. 118).

Além das características comuns ao trabalho docente em geral, já referidas, o trabalho na EPT apresenta elementos e/ou determinantes que decorrem de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade. O aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos, visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, estágios supervisionados, orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras.

Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho. Essa complexidade ainda é aprofundada pela vinculação da educação profissional aos novos requerimentos do mercado e pela atual condição de modalidade conferida à

educação profissional na LDBEN (Lei nº 9.394, 1996), com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular, sem deles ser parte integrante (Melo, 2010).

As atribuições do professor EBTT vão muito além das determinadas por seu cargo e também além das estabelecidas aos professores universitários, pois estão vinculados a uma instituição de educação superior, multicampus, com todos os direitos e deveres de uma universidade e ainda oferecem a educação profissional, o nível médio e a educação de jovens e adultos. Essa amplitude pode ser considerada como intensificação e tensão do trabalho docente. Os docentes dos IF poderão atuar simultaneamente ou assincronamente no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação (de nível fundamental, médio, ou superior), em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação, respeitando a “verticalização do ensino” proposta pela instituição. Espera-se que através desta atuação múltipla, ou polivalente do docente, o ensino seja pensado desde a educação infantil à pós-graduação e o conhecimento seja transmitido de forma integrada (Silva, 2013; 2015).

Outro ponto de tensão do trabalho docente nos IF observado por Silva (2015) é a vinculação quase orgânica que a relação destas instituições com os arranjos produtivos locais - APL exige dos docentes. Os documentos do Ministério da Educação-Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC-SETEC) estabelecem que todas essas atividades docentes devem ser desenvolvidas em colaboração com os APL, face à estreita articulação dos IF, firmada com os setores produtivos, através de documentos oficiais<sup>13</sup>, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos APL. Para Grischke (2013), esse vínculo com os APL implica em uma nova institucionalidade que repercute uma configuração mais flexível e inovativa em relação à organização do trabalho escolar e docente.

A implantação de programas federais a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego PRONATEC nos IF também tem

tensionado o trabalho docente nestas instituições. Sem entrar no mérito do Programa, que já dispõe de consideráveis críticas por seu caráter privatista, a referência aqui se aterá a sua forma para expandir o número de matriculados na Rede Federal de Educação Tecnológica - REFT sem recorrer à contratação de mais professores e funcionários. O número de matrículas é aumentado com mais trabalho dos servidores por meio de pagamento “extra”. A Resolução CD/FNDE nº4, de 16 de março de 2012, que, entre outras coisas, estipula que as instituições da REFT poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do subprograma do PRONATEC, o Bolsa Formação, com jornada extraordinária ao seu contrato de trabalho, oferece valores “interessantes” que convidam os profissionais EBTT a, (in)conscientemente, submeterem-se à intensificação do seu trabalho (Grischke, 2013).

A polivalência supõe múltiplos saberes e a capacidade de “transitar com propriedade em diferentes áreas” (Lima, 2007 citado por Cruz & Neto, 2012, p. 386). No contexto da docência dos Institutos Federais, os docentes são chamados a assumir a docência polivalente em níveis e modalidades de ensino diferentes para dar conta da chamada verticalização e otimização dos recursos previstos na lei de criação dos IFs.

Fernandes (2013) afirma que muitos dos professores não estariam preparados para a docência de maneira verticalizada no ensino ou que não teriam formação necessária, pois esses docentes que atuam nos IFs prestam concurso para atender diferentes níveis de ensino e, por isso, atendem à educação básica e cursos superiores. Além disso, esses mesmos professores, assim como ocorre nas universidades devem desenvolver pesquisa e extensão sem, de acordo com a pesquisa, contar com o devido preparo. Isso gera uma carência muito grande de docentes em determinadas áreas e dificuldades em se alcançar as metas legais da chamada otimização dos recursos.

De acordo com aquela autora, um processo de formação continuada para os professores seria o suficiente tanto para minimizar as dificuldades encontradas na realização do planejamento e do desenvolvimento dos cursos, quanto no trabalho docente verticalizado. A autora faz a análise e as ressalvas

sobre a questão da verticalização no trabalho docente nos IFS, porém, não realiza um debate aprofundado sobre a materialidade do trabalho, acreditando que a formação continuada seria a solução para os problemas trazidos pela verticalização.

Ferreti (2011) diz que a destinação de 50% das vagas oferecidas pelo IF, conforme a legislação deve ser ao ensino técnico, assim, os professores dividem a sua jornada entre os cursos superiores, o curso técnico, o que, certamente, acarreta sobrecarga de trabalho, implicando em “mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo” (Hypolito, 2010, p. 1346 citado por Ferreti, 2011, p. 80). Essa sobrecarga de trabalho pode ser entendida como intensificação do trabalho docente.

A intensificação do trabalho, de acordo com Dal Rosso (2008) é a condição pela qual se requer mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas (Reses, 2012, p. 42). Para o estudioso, há cinco meios pelos quais o trabalho é tornado mais intenso: alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e, gestão por resultados (Dal Rosso, 2008, citado por Reses, 2012).

### **1.5.A verticalização do trabalho do professor**

Quando o governo federal institucionalizou os IFS e determinou, como uma das características dessas novas instituições, a verticalização do ensino, acabou instituindo, também, como consequência, a verticalização do trabalho docente.

Para cumprir com a determinação legal, os câmpus dos IFS foram obrigados a distribuir a carga horária dos professores nos diferentes níveis de

ensino ofertados. Dessa forma, um mesmo professor passou a ministrar aulas no ensino médio/técnico e também na educação superior (graduação e pós-graduação). O fato explicita bem as implicações do projeto político educacional na realidade do trabalho docente e o que seria ideal na profissão e o que ocorre na prática do trabalho do professor.

Assim, no cenário da verticalização, o trabalho do professor que atua nos Institutos Federais 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).

Sabemos que todo trabalho tem um sentido, e ensinar é um trabalho desafiador à medida que se trata de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana. Trata-se especificamente do “desenvolvimento da capacidade de aprender e, para isso, o professor precisa saber-fazer, saber planejar, intervir e educar (Arroyo, 2010).

Para Tardif e Lessard (2008)

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos e, livros, exercícios, normas, etc. (p. 49).

Retomando-se as concepções de Arroyo, o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz, ainda, as marcas da especificidade da ação educativa. As escolas e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade” (Arroyo, 2010).

Em relação às condições do trabalho docente, não podemos deixar de mencionar um dos fatores mais determinantes, que se refere às implicações do projeto político educacional do governo. Parece-nos haver nesse projeto

político uma contradição entre o reconhecimento legal do profissional e o reconhecimento, de fato, dessa profissionalização. Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (...) o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não-profissionais ao longo do exercício do magistério” (Geraldi, 1995).

Segundo Arroyo (2010), na política educacional são discutidos, prioritariamente, os currículos e seus parâmetros, seguidos das políticas de qualidade e, somente então, iniciase um pensar sobre quem poderá exercer a tarefa. Nesse mesmo sentido, Paschoalino (2008), em seu artigo “A complexidade do trabalho docente na atualidade”, afirma que a profissão do professor, ao longo dos tempos, vem sofrendo mudanças, que interferem de forma significativa no seu papel, deixando lacunas entre o que é ideal na profissão e a realidade do trabalho.

Nacarato (2007) coloca que, cada vez mais, os docentes são solicitados a se sujeitar a “brilhantes idéias/soluções” de experts do ensino. E dispõe, ainda, em suas concepções, que o sistema “burocrático” de ensino impõe “soluções” que aumentam o trabalho pedagógico, tanto no que diz respeito ao estudante/família, quanto à parte de registros, criando uma diversidade de modelos de documentos a serem preenchidos.

Diante dessa pressão, o docente acaba realizando uma atividade fragmentada e, com isso, não consegue cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implica em alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e auto cobrança constante.

Conforme Esteve (1991), “muitos professores fazem mal seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções”.

O educador Adolphe Ferrière (1934), grande defensor da Escola Nova, em 1919 já demonstrava em suas obras uma grande preocupação com os professores e com sua formação quando indagava porque nos preocupamos com as aptidões do aluno e não com as do professor?

Da mesma forma, Tardif e Lessard (2008, p. 108), ao abordarem o tema da organização escolar, afirmaram que o professor ocupa uma posição de executante autônomo. Isso significa que a atividade docente insere-se em um conjunto inteiro de controles e de regras que são, no ambiente escolar, institucionalizadas e burocratizadas.

Porém, cabe ao próprio professor a definição dos meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sempre levando em consideração as finalidades imprecisas, ambíguas e, talvez, muito difíceis ou impossíveis de serem avaliadas.

Tardif e Lessard (2008) afirmam também que o professor precisa agir ignorando os resultados de sua ação. Precisa trabalhar com um objeto capaz de subtrair-se à sua ação, tendo, dele, apenas um controle parcial. Considerando que a escola persegue fins heterogêneos, o professor precisa escolher as finalidades segundo sua própria concepção de método, privilegiando-o na ação concreta, em função dos recursos disponíveis, das necessidades dos alunos, e outros elementos afins. Embora siga padrões gerais, o professor deve considerar as diferenças individuais, pois, como agente da organização escolar, ele tem que agir de modo personalizado com os alunos. Deve estar integrado num quadro burocrático de trabalho e comportar-se, ao mesmo tempo, como um profissional autônomo.

Em suma, “ensinar é assumir todas essas exigências juntas e tentar satisfazê-las, sem jamais ser capaz de fazê-lo plenamente”. Assim, “a escola, como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão” (Tardif & Lessard, 2008).

Muitos professores não estão ainda preparados para atuarem de forma verticalizada no ensino ou não possuem a devida formação, pois prestam concurso para atender a educação básica, técnica e tecnológica e acabam por ministrar aulas para cursos de Licenciaturas e Especialização, devendo ainda, desenvolver pesquisa e extensão sem contar com o devido preparo. Isso gera uma carência muito grande de docentes em determinadas áreas e

dificuldades em se alcançar as metas legais da chamada otimização dos recursos.

O trabalho docente, independente do nível de ensino em que atua, requer um conjunto de exigências. Na educação profissional e tecnológica há uma complexidade maior no nível de exigência, pois o professor deve apresentar o domínio sobre conteúdos e metodologias de ensino sintonizadas, de forma dinâmica, com a realidade. O conhecimento, a apropriação de tecnologias e o desenvolvimento sustentável devem ser diretrizes observadas por esses profissionais, a fim de que estejam sempre abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa.

Retomando as palavras de Pacheco (2008), formar um professor para a educação profissional e tecnológica, nos dias atuais, para fazer frente à proposta de verticalização do ensino:

[...] significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de, definitivamente, instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico (Pacheco, 2008).

Ainda de acordo com Pacheco (2011), na proposta pedagógica dos IFs, deve ser definida uma estrutura curricular para a educação profissional e tecnológica que contemple uma formação contextualizada ao momento político e social, envolva conhecimentos, princípios e valores capazes de potencializar a ação humana na busca por percursos de vida mais honrados.

A organização curricular dos IFs, especialmente no aspecto da verticalização do ensino e do trabalho docente, pretende criar um espaço ímpar de construção de saberes, pelo fato dos profissionais terem a possibilidade de dialogar de forma articulada e simultânea, desde a educação básica até a pós-graduação. Podem, assim, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em

diferentes níveis da formação profissional, com a liberdade de buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Pacheco, 2011).

Conforme observa Otranto (2010), em seu artigo “Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFETs” referindo-se ao art. 6º da Lei nº 11.892/2008, onde afirma:

A Lei nº 11.892/08 criou 38 IFETs, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Otaranto, 2010 - p. 101).

Além do que foi destacado acima, as medidas previstas pelas políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica na rede federal trazem, dentre suas prioridades, a valorização dos profissionais das instituições federais. Englobam o plano de carreira docente, reforçado por um conjunto de ações que tratam da formação continuada, materializada pela concessão de bolsas de pós-graduação, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e pela execução de convênios com universidades públicas, convênios estes que visam atender aos professores da rede federal em seus programas de pós-graduação.

Por fim, é inegável a existência de uma forte vinculação entre as ciências e a tecnologia, em diversas áreas. A verticalização do ensino pode possibilitar, ao aluno, após a conclusão do ensino médio e técnico, o desenvolvimento, em sequência, em cursos superiores de áreas equivalentes, como as licenciaturas (Biologia, Física, Matemática, Química e afins), ou cursos de tecnologia e engenharias, ou ainda a pós-graduação, etapas de estudos em que se dá a produção de um conhecimento mais específico. Então, a verticalização do

ensino, assim como a conseqüente verticalização do trabalho docente, trazem em seu discurso a proposta de eliminar a histórica separação entre a ciência e a tecnologia, entre a teoria e a prática, de forma a deixar para trás o processo de construção fragmentada do conhecimento.

### **1.6. Considerações sobre a verticalização do ensino no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberlândia Centro**

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – campus Uberlândia Centro, Uberlândia, MG, se constitui sob um cenário abrangente, com a responsabilidade e o compromisso de ofertar uma educação para todos, nos diferentes níveis de ensino, cumprindo com o compromisso de assegurar a oferta de formação inicial e continuada para os que são e os que serão futuros trabalhadores.

Sobre a atuação do Instituto, no sentido de atender às determinações voltadas ao processo de verticalização, o PDI do IFTM – Uberlândia Centro registra, conforme as Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que:

esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009, p. 69).

Hoje, o campus Uberlândia Centro atua em todos os níveis de ensino e desenvolve a pesquisa e a extensão conforme determinado pela Lei nº

11.892/2008. No entanto, apesar de ofertar cursos em todos os níveis, nem sempre esses cursos estão articulados entre si. A verticalização ocorre mais efetivamente nas áreas de gestão e de informática. Quanto ao trabalho docente, há que se considerar, ainda, que as determinações da lei geraram um clima de insegurança no ambiente escolar. Isso ocorre porque os professores precisam assimilar muito rapidamente as diretrizes propostas, rever suas práticas, voltando o seu trabalho para o desenvolvimento e a formação de competências e habilidades, além da verticalização do trabalho docente. Isso significa seguir um novo rumo, para o qual nem todos estão devidamente preparados e motivados.

Pereira e Souza (2003) já abordavam essa questão em forma de discussão, trazendo questionamentos sobre como, de repente, sem uma adequada preparação, um professor poderia redirecionar o seu trabalho, incorporando toda uma nova dimensão de ensino, redefinindo a prática pedagógica para atender metas, seja em relação aos conteúdos ou às metodologias, para desenvolver o que uma lei determina.

Nesse sentido, há a necessidade de cuidar dos profissionais que atuam no desenvolvimento dessas atividades, a fim de manter a qualidade do ensino oferecido. Questionamentos como este fazem parte desta pesquisa, que busca obter respostas para a questão do trabalho docente frente às dificuldades encontradas perante tantas atribuições, determinadas para uma só instituição, na busca da manutenção da qualidade do ensino.

A manutenção da qualidade do ensino é outro desafio a ser enfrentado no meio de tantas inovações. Não é possível manter ou melhorar essa qualidade, somente defendendo a equivalência dos IFs às universidades federais. Essa equivalência traz em seu âmago muitas responsabilidades que nem todos os Ifs estão preparados para enfrentar. Sobre esse assunto, recorreremos mais uma vez a Otranto (2011), no texto a seguir:

Para serem equivalentes às Universidades, os IFs têm que oferecer ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que a maioria das universidades oferece, além do ensino médio, ensino técnico e educação

de jovens e adultos. São muitas as atribuições para uma só instituição. Só o tempo poderá nos informar se ela conseguirá atuar em tantas frentes, com a qualidade esperada. Como têm tradição no ensino médio e técnico, espera-se que a qualidade já comprovada nesse campo se mantenha. No entanto, a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior, mas que também recebem turmas dos ensinos médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que a lei denomina de verticalização . Por outro lado, os professores mais antigos e com experiência razoável na educação técnica também estão sendo recrutados para lecionar no ensino superior para suprir vagas ainda não repostas. Poderá esse fato acarretar a queda da tradicional qualidade do médio/técnico oferecido pelas antigas escolas profissionalizantes? (p. 14).

Esse tema será exposto no capítulo seguinte, procurando levantar as questões relativas ao trabalho docente na instituição, a fim de averiguar o impacto da verticalização no trabalho docente.

2.



### **3. CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

#### **3.1. Problema e Objetivos**

##### **3.1.1. Problema e sua Justificação**

A necessidade de investigar o corpo docente do IFTM analisando a verticalização do ensino se faz necessária a fim de conhecer as dificuldades enfrentadas por estes no desempenho do seu trabalho, a partir das diversidades encontradas. Portanto, para conhecer os desafios e as implicações da verticalização no trabalho dos docentes questiona-se: Quais são as implicações da verticalização para o desempenho profissional dos professores do IFTM – Campus Uberlândia Centro?

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal e a Verticalização do ensino, como uma concepção nova na Educação Brasileira concretizada conjunta à implantação dos Institutos Federais. Assim, o desenvolvimento deste projeto se justifica no sentido de aprofundar os estudos sobre uma das propostas mais inovadoras quanto a implantação e legalização dos If's, ou seja, a verticalização. Dessa forma, é importante considerar os desafios de acordo com a percepção do corpo docente, visto que ainda possui dificuldades de entendimento e execução efetiva do seu trabalho na dinâmica da verticalização do ensino no percurso escolar do aluno.

O grupo de professores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) campus Uberlândia Centro desconhece o termo verticalização, apesar de trabalhar neste contexto todo o tempo. Investigar como eles lidam com essa proposta desafiadora se faz necessária para identificar os problemas e quais

medidas paliativas, ou formativas possam vir a ser tomadas pelos dirigentes para que o ensino possa ser aperfeiçoado a fim de não prejudicar a aprendizagem da diversidade de alunos que se encontram permeados dentro do IFTM.

No âmbito dos institutos federais o maior impacto ocorre nos seguintes níveis: ensino fundamental, técnico, técnico integrado, superior e especialização em uma mesma instituição.

Deste modo, os docentes lidam com um público repleto de heterogeneidade. O que dificulta a falta de compreensão por parte do professor quando trabalha com a verticalização e ao mesmo tempo com a transversalidade no núcleo de suas disciplinas ao longo dos níveis ofertados pelo IFTM campus Uberlândia Centro.

### 3.1.2. Objetivo

Analisar o impacto da verticalização do ensino no desempenho das atividades dos docentes.

### 3.1.3. Objetivos Específicos

- Conhecer como a verticalização está se concretizando e que desafios coloca a prática docente.
- Explorar as dificuldades enfrentadas pelos docentes.
- Apontar soluções e/ou formas de minimizar o impacto da verticalização do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro.

## 3.2. Metodologia

### 3.2.1. Tipo de pesquisa

Numa investigação há uma série de opções metodológicas a fazer e que se relacionam com o problema a ser estudado, além disso, outros aspectos relevantes são os objetos e o impacto que impulsionam a pesquisa. Como salienta Merriam (1988), as escolhas que se fazem a nível metodológico estão ligadas ao problema em estudo e às questões que ele suscita. Qualquer investigador sabe que, concomitantemente às escolhas que o mesmo tem de efetuar, deve ter cuidados de “autenticidade, de curiosidade e de rigor metodológico” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 18). Porém, a ótica do investigador, o modo como ele perspectiva o Universo à sua volta, também influencia as suas escolhas do ponto de vista metodológico (Van der Maren, 1996). Por isso, a definição por realizar uma investigação de natureza quantitativa, uma vez que se pretende observar e registrar os fatores que podem ter maior ou menor impacto no trabalho docente.

De acordo com a complexidade da apresentação e da análise dos dados, uma pesquisa quantitativa pode ser classificada em descritiva ou analítica, no caso do trabalho em questão trata-se da primeira classificação. Em que segundo Marconi e Lakatos (2011):

É aquela que visa apenas a observar, registrar e descrever as características de um determinado fenômeno ocorrido em uma amostra ou população, sem, no entanto, analisar o mérito de seu conteúdo. Geralmente, na pesquisa quantitativa do tipo descritiva, o delineamento escolhido pelo pesquisador não permite que os dados possam ser utilizados para testes de hipóteses, embora hipóteses possam ser formuladas a posteriori, uma vez que o objetivo do estudo é apenas descrever o fato em si (p. 287).

Sendo assim, a utilização da pesquisa quantitativa foi para entender o universo da investigação e unificar as opiniões com o objetivo de verificar a divergência e ou a convergência de opiniões. A pesquisa realizada foi de caráter descritivo e interpretativo, pois, por um lado, apresenta as opiniões dos professores que atuam em mais de um nível de ensino, expressas em porcentagem, e por outro lado, aponta-se uma interpretação dos quantitativos mobilizados nos gráficos e tabela. A pesquisa foi executada em um ambiente contextualizado com o tema de estudo.

### **3.3.Local do estudo e participantes**

#### **3.3.1.Local do estudo**

O presente estudo foi realizado no campus Uberlândia Centro, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, que se encontra localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Desde a sua criação, em 1 de fevereiro de 2008, este Campus desenvolve as suas atividades acadêmicas como campus avançado, uma extensão do campus Uberlândia.

Atualmente, estão em funcionamento cursos superiores tecnológicos em Marketing, Logística, Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação, cursos técnicos integrados e concomitantes ao ensino médio em Computação Gráfica, Administração e Redes de Computadores, pós graduação em Gestão, Sistemas Aplicados e Educação. Estes cursos são frequentados por 874 alunos.

Para que todo este trabalho possa ser realizado, este centro conta com um total de 86 servidores, que se distribuem entre administrativos, pedagógicos e docentes.

### 3.3.2. Participantes

O público alvo da investigação corresponde à totalidade dos professores atuantes no IFTM - Uberlândia Centro, que trabalham de forma verticalizada. De um total de 53 professores elegíveis, participaram 48 indivíduos, o que corresponde a 90,56% dos participantes possíveis. Os restantes não responderam ao questionário.

### 3.4. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados foi aplicado um questionário, constituído por perguntas claras e objetivas, para garantir uniformidade de entendimento das perguntas, e de resposta fechada.

Este questionário foi organizado em quatro etapas (ou partes), sendo a primeira referente à recolha de dados que permitiram caracterizar os respondentes, a segunda referente a informações sobre a docência e experiências prévias ao ingresso no IFTM, a terceira referente à verticalização do ensino (o nosso objeto de estudo), e a última, constituída por uma questão aberta, sugeria aos respondentes que acrescentassem informações que pudessem complementar o que havia sido perguntado. O questionário foi construído com perguntas de múltipla escolha, algumas justificativas abertas e utilizamos a Escala Likert, que segundo Costa (2011) é uma ferramenta adequada ao tipo de investigação que pretendíamos fazer. A escolha das questões que vieram a integrar o questionário, e sua ordenação, foram feitas pela investigadora, que recorreu ao atual vice-diretor do campus Uberlândia Centro, professor Doutor Ricardo Boaventura e à professora Doutora Elisa Ribeiro, ex-diretora do campus.

Para a aplicação do questionário foi utilizada a ferramenta da plataforma *Google, Google Forms*, porque para além de permitir uma visualização clara, limpa e objetiva das questões construídas, consegue apurar de maneira eficaz e rápida as respostas. Estas aparecem organizadas em tabela ou gráficos, bem como é gerada uma planilha que pode ser exportada em diversos formatos, inclusive como uma planilha Excel.

O *Google forms* revelou-se uma excelente ferramenta para o trabalho desenvolvido no âmbito desta pesquisa, tendo em conta a garantia de não identificação dos participantes, e por isso assegura o sigilo dos respondentes.

### **3.5. Técnicas de tratamento de dados**

Os dados, recolhidos através das funcionalidades da plataforma Google, foram analisados em duas fases. Numa primeira fase preocupamo-nos em analisar (individualmente) as respostas a cada questão e numa fase posterior procuramos relacionar os dados de diferentes questões dentro de cada etapa (parte) do questionário para uma melhor compreensão da informação recolhida. A partir dos dados, e para facilitar a leitura, construímos tabelas e gráficos que permitiram tornar ainda mais evidente aquilo que tínhamos encontrado e que permitiriam responder aos objetivos enunciados para este estudo. Utilizamos a estatística descritiva para tratar os dados, etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os dados.

Crespo (2012) diz-nos que a estatística é um conjunto de técnicas que permite, de forma sistemática, organizar, descrever, analisar e interpretar dados oriundos de estudos ou experimentos, realizados em qualquer área do conhecimento.

### 3.6. Confiabilidade e validade

Buscando obter a confiabilidade do quantitativo total de docentes, realizamos o cálculo amostral para a população, com o objetivo de determinar o número mínimo necessário para garantir a representatividade de cada população e tornar a pesquisa mais fidedigna possível. Tratando-se de populações finitas, Bruni (2012, p.141) recomenda que seja utilizada a seguinte equação para o cálculo:

$$n = \frac{z^2 pqN}{z^2 pq + (N - 1)e^2}$$

No qual: **n** é o tamanho da amostra a ser encontrada, ou seja, o quantitativo mínimo necessário de professores para dar mais representatividade para cada população; **z** é o nível de confiança que se deseja, representado em número de desvios padrão, podendo ser escolhido o valor de 1,28 para o nível de confiança de 90%, 1,64 para o nível de confiança de 95% e 2,57 para o nível de confiança de 99%. Utilizamos o nível de confiança de 95%; **p** percentual com a qual o fenômeno se verifica; **q** a diferença percentual referente a **p**, ou seja, (100 – p), de acordo com Bruni (2012, p. 140) “quando não for possível estimar os valores de **p** e **q**, ambos devem ser assumidos como iguais a 50%, esse fato possibilita maximizar o valor do produto (**p . q**) e do tamanho da amostra a ser analisada”.

Utilizamos, então, 50% para **p** e **q**; **N** refere-se ao tamanho total da amostra, ou seja, 53 docentes; **e<sup>2</sup>** trata-se do erro máximo permitido. Utilizamos o **e<sup>2</sup> = 5%**, uma vez que, de acordo com Gil (2008, p. 96), “O erro de medição é expresso em termos percentuais e nas pesquisas sociais trabalha-se usualmente com uma estimativa de erro entre 3% e 5%”.

Diante dos cálculos realizados, chegamos à conclusão da necessidade de participação de, no mínimo, 47 docentes, de acordo com os parâmetros

utilizados com o nível de confiança de  $z = 95\%$  e erro máximo  $e^2 = 5\%$ . Com o objetivo de atingir o número máximo de participantes na pesquisa, enviamos o questionário por e-mail a todos os docentes. Sendo assim, 48 professores responderam ao questionário, atingindo, portanto, os 95% de confiança.

## 4. **CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### 4.1. **Acerca do perfil de formação dos docentes**

Tendo por base as respostas obtidas, percebemos que apenas 3,6% possuem formação superior tecnólogo, os restantes dividem-se entre licenciados e bacharéis, sendo os licenciados em maior número.

Ainda sendo a maioria licenciados, podemos considerar como fator comum entre os docentes na educação superior possuírem a formação específica para fundamentar as práticas de ensino e poucos terem formação pedagógica universitária, pois a formação proporcionada pela licenciatura é voltada para a docência no ensino básico.

A exigência que decorre da Lei de Diretrizes e Bases para atuação na educação básica é a de que o professor seja licenciado. Nesse quesito, 64,6% dos professores estariam aptos. O IFTM campus Uberlândia Centro, apresenta uma situação na qual seus professores atuam na verticalização fora do que é preconizado pela própria lei em termos de formação. Esses professores, que cumpriram os requisitos dos editais de seleção, precisariam de ter uma formação complementar, que se adeque às exigências que decorrem da própria lei

A segunda questão envolve a área de conhecimento de formação dos professores. As Ciências Exatas e da Terra bem como Engenharias representam 52,1% do corpo docente, visto que o foco dos institutos federais é a formação profissional. Para além disso, os cursos ofertados no *campus* Uberlândia Centro estão voltados para a tecnologia e gestão, e isso, por si só, explica o maior número de docentes pertencentes a este núcleo. Este grupo é seguido pelos docentes com formação nas Ciências Humanas (20,8%),

Linguística, Letras e Artes com 12,5%. As demais áreas, as Ciências Agrárias, as ciências da Saúde e as Ciências Sociais Aplicadas somam 14,6%.

Discorrendo sobre a titulação dos docentes, nota-se que a grande maioria (64,6%) são mestres. Os restantes são doutores (27,1%), especialistas (6,3%) e portadores de pós doutorado (2,1%). Observa-se que, embora não seja exigida pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado para todas as áreas, a maioria dos professores se preocupa com sua capacitação, visto que a concorrência em concursos públicos é muito grande. Aqueles que ainda não cursaram mestrado ou doutorado, são uma minoria de docentes, que uma de forma ou de outra estão tentando realizá-los, para garantir melhores condições na atividade docente.

A propósito da capacitação, formação continuada voltada à prática docente, encontramos que 45,8% de professores não possuem capacitação/cursos voltados para a docência. Os demais 54,2% professores citam estar em algum curso de especialização, aperfeiçoamento, ou ainda possuem formação inicial em licenciatura.

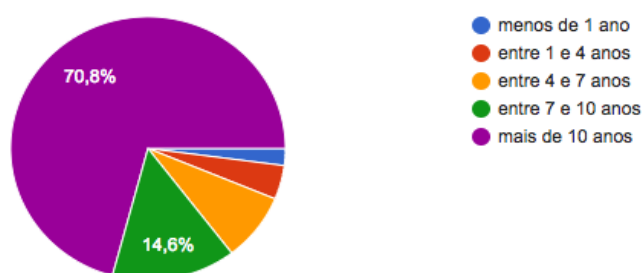
Aos que não possuem capacitação voltada para docência deve-se ressaltar que por estarem em uma instituição verticalizada, faz-se necessária a capacitação para tal, pois a existência de pluralidade entre os alunos e os diversos níveis de ensino ofertados pelo IFTM campus Uberlândia Centro exige capacitação adequada. Ela é fundamental para o melhor desempenho no trabalho diário que precisa de ser feito neste *Campus*.

#### **4.2. A experiência profissional prévia e o trabalho no IF**

A experiência dos docentes deste *Campus* no ensino é bastante variada. Na maior parte dos casos (70,8%) são professores que lecionam há mais de dez anos. Entre os restantes, 14,6% lecionam entre sete e dez anos, 8,3%

lecionam entre quatro e sete anos, 4,2% lecionam entre um e quatro anos e 2,1% lecionam há menos de um ano.

Gráfico 1 - Qual o é o seu tempo de docência no ensino?

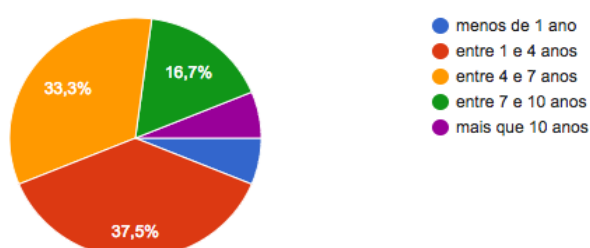


Quanto ao tempo de docência no IFTM, observa-se que a maioria, ou seja, 37,5% trabalham na instituição há menos de 05 anos. Isso representa uma caminhada paralela à consolidação do *Campus*, fazendo com que haja um acompanhamento do processo de transformação, o que facilita a adequação às novas legislações e procedimentos. Entre os professores que trabalham no *Campus* estudado, são os que têm menos experiência no ensino que demonstram menos resistência às mudanças que precisam de ser feitas. Contrariamente a estes, os mais antigos na profissão, os que contam mais anos de serviço, são os que demonstram uma maior resistência e que sentem, simultaneamente, maiores dificuldades de adaptação. É entre os professores com mais tempo de experiência, aqueles que têm concepções e formas de ensinar mais arraigadas pela experiência, que os processos de mudança se tornam mais difíceis. Falamos de mudanças que podem afetar, até mesmo, a “missão” dos professores, conforme explicitado no texto de Tardif & Lessard (2008):

Na realidade, podemos colocar a hipótese de que a condição e a profissão docente estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se

essencialmente ao surgimento de novas definições e à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (p. 143).

Gráfico 2 - Qual seu tempo de docência no IFTM



No que diz respeito às experiências prévias, percebemos que uma grande parte dos professores que ingressaram no *Campus* (36) atuavam no ensino superior. Há também um grupo importante de professores que atuavam no ensino médio e no ensino fundamental, conforme pode ser observado na Tabela 1. Foi através destas experiências prévias que os professores se foram desenvolvendo profissionalmente na interação com outros colegas e com os alunos, e através da reflexão sobre as próprias práticas. A atuação profissional constitui, talvez, a mais importante fonte de aquisição de saberes. São nos diversos momentos na escola, nas mais diversas situações, que os professores constroem seus saberes. Visto que ao ingressar no IFTM as aquisições anteriores de experiência e formação contribuem muito para a sua atuação docente na verticalização, Borges (2004) afirma que:

O contato com alunos, professores, com os demais agente escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc. (p. 203)

Tabela 1 - Níveis de atuação dos professores antes de ingressarem no *Campus*

<b>Níveis de Atuação</b>	<b>Número de Professores</b>
Não Atuei	3
Ensino Fundamental	16
Ensino Médio	16
Ensino Técnico	9
Ensino Superior	36
Ensino Pós Graduação	10

Ao serem questionados sobre os níveis de atuação dentro do *Campus*, tabela 2, percebe-se que os professores têm atuado realmente de maneira verticalizada, atuando desde o ensino técnico à pós-graduação. Para os docentes, a verticalização é apresentada como vantajosa porque lhes possibilita “dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação” (Pacheco, p. 2011, p. 26-27), dando-lhes o desafio de buscar metodologias diversificadas para construir vínculos verticais com todos os níveis de ensino, com a pesquisa e com a pós-graduação.

Tabela 2 - Níveis de atuação dos professores no *Campus*.

<b>Níveis de Atuação no Campus</b>	<b>Número de Professores</b>
Ensino Médio Integrado	33
Ensino Técnico	32
Ensino Superior	43
Ensino Pós Graduação	30

Na pergunta seguinte, fechada com respostas múltiplas, é possível observar, pelos elementos do Gráfico 3, que os 48 professores desenvolvem mais de uma atividade no momento. Do total, 35, além do ensino em mais de um nível, desenvolvem paralelamente atividades de pesquisa, 34 trabalham com extensão. Ou, ainda, com mais de duas áreas distintas. Então além do professor atuar em diversos níveis de ensino, ele também exerce trabalhos de pesquisa e extensão.

#### **4.3. Sobre a verticalização e o trabalho docente**

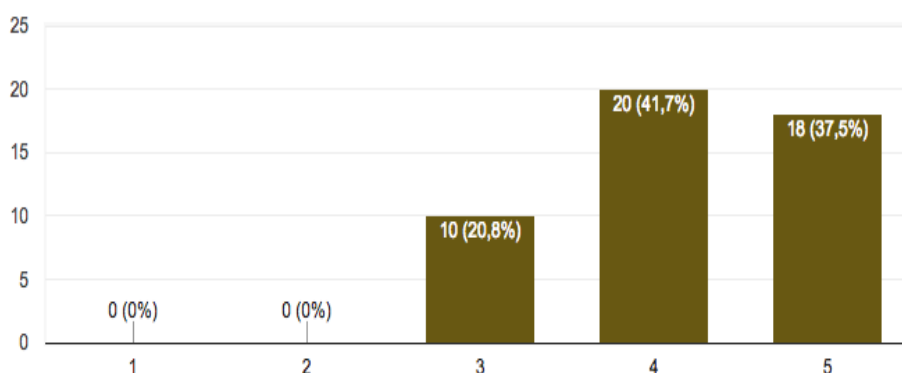
Para conhecer a percepção dos participantes acerca da verticalização do ensino no IFTM campus Uberlândia Centro, fizemos questões que eram respondida através de uma escala com cinco opções (Escala de Likert) , em que a opção 3 é considerada como resposta neutra.

Pretendemos saber como os respondentes avaliavam a determinação legal de implantação da verticalização do ensino. A este propósito foi-nos dito pela maior parte dos indivíduos que a consideravam importante (41,7%) e, mesmo, muito importante (37,5%). Os restantes 20,8% situaram-se numa posição neutra, o que revela falta de opinião que poderá, eventualmente, resultar de um certo desconhecimento da Lei 11.892/2008, assim como da falta de reflexão sobre esta temática.

Considerando as opiniões dos professores que consideram a verticalização do ensino como importante e muito importante (opções de resposta 4 e 5, respetivamente), somos levados a considerar que poderá haver um consenso acerca desta política do governo, que tem foco no futuro do país: a verticalização já deveria estar sendo construída há mais tempo porque oferece a oportunidade de uma formação mais completa para o aluno. Configura uma possibilidade de escolarização em distintos níveis e

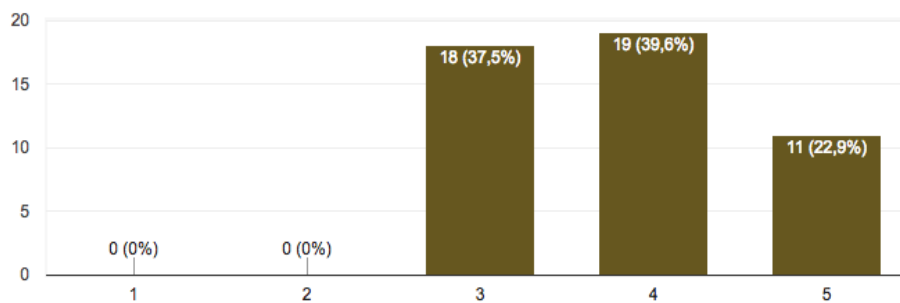
modalidades de ensino, qualificando os trabalhadores da região, elevando a escolaridade e gerando oportunidades de especialização.

Gráfico 3 - Como você avalia a determinação legal de implantação da verticalização do ensino



Sobre a forma como acontece a implementação da verticalização do ensino no IFTM, os docentes consideraram que ela se situa entre satisfatória e muito satisfatória (opções de resposta 4 e 5, com 39,6% e 22,9%, respectivamente). Acerca desta questão houve ainda um grupo considerável de docentes (37,5%) que assumiram uma posição neutra.

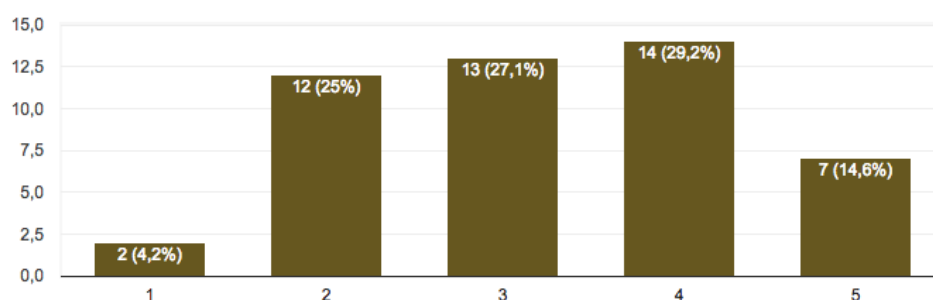
Gráfico 4 - Na sua opinião, qual a sua avaliação sobre da implantação da verticalização do ensino no IFTM?



Das respostas obtidas, parece-nos, então, ser possível considerar que a maioria dos professores que estão envolvidos na verticalização do IFTM campus Uberlândia Centro acreditam que a verticalização estará a desenvolver-se de forma positiva nesta estrutura de ensino.

Perguntamos também aos participantes do estudo se, na sua opinião, existe alguma discrepância (teórica / metodológica) entre a prática docente do ensino médio/técnico, da graduação e da pós-graduação. Dos 48 docentes, 29,2% responderam não existir discrepância ou existir pouca discrepância e 43,8% consideraram haver discrepância entre estes diferentes níveis de ensino: 29,2% acreditam serem diferenças muito discrepantes e 14,6% chegaram a assumir que se tratam de diferenças muito significativas. Na realidade, torna-se imperioso que os professores tenham em conta a necessidade de adequar as suas práticas pedagógicas não apenas aos diferentes contextos formativos, mas também aos diferentes níveis de ensino porque cada um deles tem as suas especificidades: seja nos objetivos do que se espera de cada um deles, na preparação didática, ou nas relações de ensino e aprendizagem que se estabelecem em adolescentes ou em adultos.

Gráfico 5 - Na sua opinião, existem discrepância (teórica/metodológica) na prática docente do ensino no médio/técnico, da graduação e da pós-graduação?

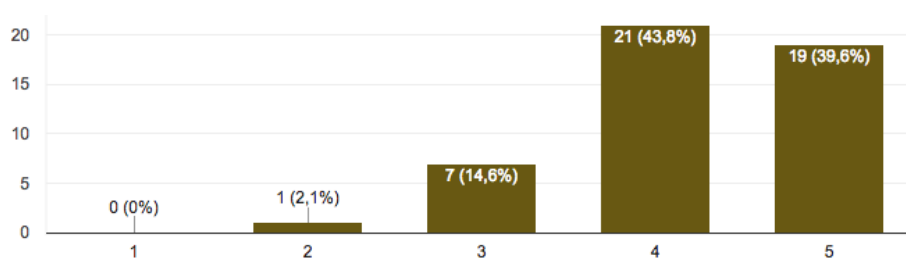


Acerca da questão "Você utiliza as mesmas metodologias e os mesmos referenciais teóricos em todos os níveis de atuação?", apenas 2,1% dos participantes assinalaram que quase sempre utilizam os mesmos materiais e referenciais teóricos para a preparação de suas aulas. A maioria dos professores (83,4%) assumiram que alteram as metodologias e os referenciais teóricos em cada nível de ensino que atuam. No entanto, um dos professores referiu-nos que a maior parte dos colegas não compreende a necessidade de adequar as aulas aos diferentes níveis de ensino

A minha percepção é de que a maioria dos professores não entende as necessidades de preparar aulas diferenciadas para o nível de ensino médio, principalmente, esquecendo que são estudantes menores de idade e que pais/responsáveis são e devem ser envolvidos nas atividades do campus

É de suma importância que a metodologia e os materiais didático pedagógicos estejam em acordo com o nível de ensino que o aluno se encontra. A linguagem dos materiais utilizados necessitam estar de acordo com a maturidade intelectual do alunos, preconizando a faixa etária.

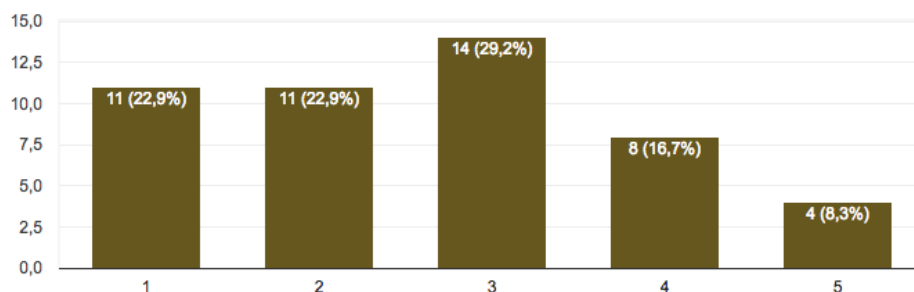
Gráfico 6 - Você utiliza as mesmas metodologias e os mesmos referenciais teóricos em todos os níveis de atuação?



Foi perguntado ao corpo docente sobre o apoio e o esclarecimento do núcleo de apoio pedagógico. Assim, 22,9% dos respondentes consideram que o núcleo de apoio pedagógico não cumpre o papel de esclarecer e orientar os professores quanto á verticalização e á prática pedagógica. Outros 22,9%

acreditam ter pouco esclarecimento pelo núcleo pedagógico. Encontramos, no entanto, 25% dos docentes que assumiram ter o apoio e os esclarecimentos necessários por parte do núcleo pedagógico do IFTM campus Uberlândia Centro.

Gráfico 7 - Na sua opinião, qual a sua avaliação sobre a implantação da verticalização do ensino no IFTM?



Ainda a propósito do apoio e do esclarecimento prestados pelo núcleo de apoio pedagógico, pedimos aos participantes que justificassem as suas repostas. Alguns docentes, que não reconhecem valor no trabalho deste núcleo, mostraram grande desagrado, conforme pode ser percebido nas palavras que se seguem:

Nem sempre dão apoio.

Desconheço qualquer situação oportunizada por esse setor com esse fim.

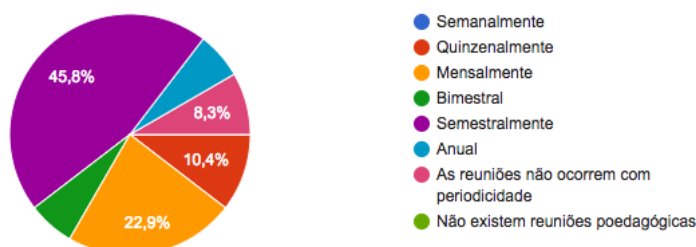
Quando ingressei na docência não tinha nenhuma experiência com sala de aula e o núcleo de apoio pedagógico atuante naquele momento não conseguiu orientar e nem mesmo cumprir com a ética, uma vez que todos meus colegas ficavam sabendo das minhas dificuldades. Hoje não acredito muito no trabalho do núcleo, prefiro buscar fora da Instituição o que me falta.

A maioria dos docentes que justificaram suas repostas sentem falta de um apoio mais direto e claro por parte do núcleo de apoio pedagógico do

*campus*. Núcleo este que tem responsabilidades diretas para com os professores e alunos e se este não cumpre o seu papel de apoio, conseqüentemente este se torna também um dos fatores que impactam o trabalho docente.

Questionamos também os participantes sobre a periodicidade com que são feitas reuniões pedagógicas. A maioria dos docentes (45,8%) afirmam que as reuniões que ocorrem com maior frequência são semestrais, seguidos por 22,9% que participam das reuniões mensais. Nesta questão podemos perceber que as respostas variam, pois existem docentes de vários núcleos, onde as reuniões onde as reuniões ocorrem com periodicidade outras não, conforme podemos observar através do gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Com que periodicidade o IFTM realiza reuniões pedagógicas com os docentes

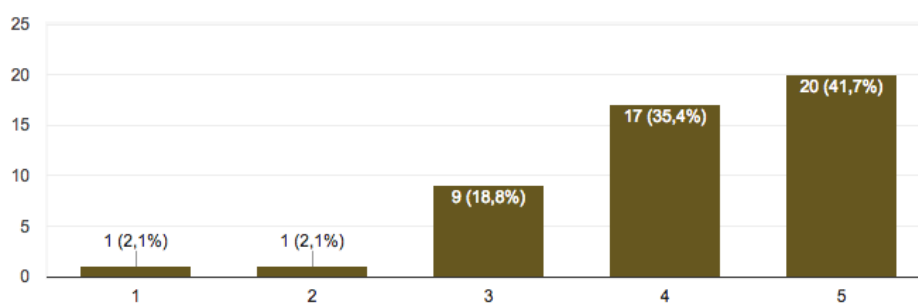


Os dados coletados inferem em uma realidade educacional, em âmbito de instituição, em que não existe um cronograma consensual definido para as ações pedagógicas de discussão sobre temas relacionados à organização e desenvolvimento dos cursos. Esses procedimentos são eventuais e somente programados em alguns níveis ou cursos específicos, de acordo com as necessidades detectadas. Nas áreas onde as reuniões são escassas, pode ocorrer a falta a integração necessária tanto para a concretização da verticalização do ensino, quanto para o êxito da verticalização do trabalho docente. Porém 45,8% dos docentes afirma que as reuniões ocorrem somente semestralmente, onde muitos assuntos podem não ser abordados por se

tratar de reuniões de assuntos gerais e não temas específicos como o da verticalização.

Sobre a autonomia para tomar decisões pedagógicas nas unidades curriculares em que atuam 18,8% assumiram uma posição neutra. Mas, para 77,1% dos participantes, torna-se claro que gozam de alguma autonomia ou mesmo de uma autonomia total para atuar em suas respectivas unidades curriculares.

Gráfico 9 - Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar as decisões pedagógicas na(s) unidade(s) curricular (es) em que você atua?



Apesar da grande maioria dos docentes ter respondido que possuem total autonomia, devemos considerar que esta autonomia está vinculada a uma política pedagógica planejada e coordenada durante todo o ano letivo. Existe autonomia, porém delimitada por parâmetros pré-estabelecidos a cada nível de ensino.

Em relação ao processo de verticalização, propriamente dito, preocupamo-nos em conhecer os fatores que causam mais impacto no trabalho docente. A tabela abaixo apresenta o que os professores nos disseram.

Os fatores mais citados a adequação de linguagem para as diferentes faixas etárias, bem como a adequação do conteúdo para os diferentes níveis, quando se trata de um mesmo assunto abordado. Percebe-se aqui algum

consenso entre os professores. De fato, estes parecem ser realmente os pontos centrais, pois tratando-se de um universo verticalizado, onde o público é o mais diverso, os professores precisam de fazer um importante trabalho de adaptação a cada situação; alunos são das mais variadas idades e têm capacidades bem diferenciadas. O trabalho docente precisa ser minucioso e bem direcionado para proporcionar as condições ideais para o aprendizado dos alunos envolvidos.

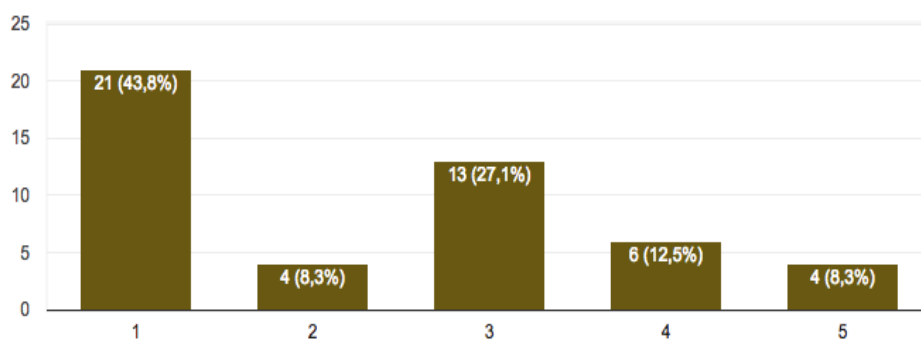
Tabela 3 - Fatores de Impacto na verticalização do trabalho docente.

Fatores de Impacto	Número de Professores
Não existe impacto	4
Adequação de linguagem para as diferentes faixas etárias	23
Adequação do conteúdo para os diferentes níveis quando se trata de um mesmo assunto abordado	36
A infra estrutura	6
A sua formação básica	3
Oportunidade de trabalhar com várias faixas etárias	1
Para opinar gostaria de receber mais informações sobre a verticalização	1
O ensino técnico é mais exigente devido a falta de disciplina dos alunos	1
Impacto negativo na sobrecarga de hora/aula na preparação de aulas para os diferentes níveis no mesmo semestre	1

Apesar de a verticalização implicar uma maior exigência para o desempenho docente, este esforço suplementar não parece ter implicações negativas na forma como estes profissionais vivem o dia a dia da escola. Esta percepção é suportada pelas respostas que os participantes nos deram quando lhes perguntamos se, pelo fato de trabalharem com diferentes níveis de

ensino sentiam que isso afetava a sua qualidade de vida. Os dados obtidos mostram que 52,1% consideraram não haver interferência (ou haver pouca interferência) desse tipo de trabalho em suas vidas, e que não acarreta daí alguma forma de prejuízo. Há, no entanto, um grupo pequeno de professores que se sentem prejudicados em razão de atuar em mais de um nível de ensino. E isso ocorrerá, em parte, por estarem arreigados a práticas que se perpetuam historicamente, mas também por não se sentirem seguros por terem que trabalhar conhecimentos equivalentes ou semelhantes, com faixas etárias muito distintas.

Gráfico 10 - O fato de trabalhar com níveis distintos de ensino, isso afeta a sua qualidade de vida



Ainda a propósito desenvolvido no âmbito da verticalização, quisemos saber quais as dificuldades que os participantes assumiam ter. Dos 48 docentes, 23 assinalaram que não sentem nenhuma dificuldade em atuar numa estrutura verticalizadas. Em sentido contrário responderam 16 professores que acreditam que o público diversificado é um fator que dificulta seu trabalho e 9 professores que disseram que lecionar para faixas etárias o mesmo conteúdo traz uma dificuldades acrescida.

Os fatores mais citados, que tornam o trabalho docente mais dificultoso tem a ver com a inovação proposta pelos institutos federais. Haja visto que a prática pedagógica neste novo núcleo verticalizado é bastante recente. Devemos levar em consideração que o trabalho docente se constrói e se

reconstrói com novos conhecimentos e novas experiências. Conforme Brito (2006, p. 51), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. É nesse sentido que os saberes docentes se incorporam à prática pedagógica proporcionando ao professor mais clareza e mais segurança para demandar, não só o ensino, mas também suas trajetórias de desenvolvimento profissional.

Tabela 4 - Dificuldades mencionadas pelos docentes em lecionar na verticalização

Dificuldade	Número de Professores
Não tem Dificuldade	23
Público diversificado	16
Lecionar para diferentes faixas etárias o mesmo conteúdo	9
Focar somente na educação Profissional	2
Focar somente na educação Tecnológica	3
Não tenho experiência suficiente para opinar	1
Garantir a qualidade teórica e metodológica no momento de ministrar as aulas. A verticalização exige um repertório vasto, bibliografia diversificada (que atenda aos diferentes níveis) , enfim tudo isso é difícil, pois a jornada de trabalho é pesada.	1
O preparo de materiais adequados e de qualidade requer muito esforço	1
A organização da carga horária, e a distribuição de horários durante a semana. Há momento que como docente, tenho aulas nos três turnos no mesmo dia	1

Questionados sobre o impacto que a verticalização tem no trabalho docente, as opiniões dos docentes dividiram-se bastante, embora um grande número tenha assumido uma posição de neutralidade.

Tabela 5 - Existe impacto da verticalização no desenvolvimento do trabalho docente.

Impacto	Quantidade
1 - Sem impacto	12
2 - Pouco Impacto	4
3 - Neutro	19
4 - Tem Impacto	11
5- Muito Impacto	2

Parece-nos importante que seja dada atenção aos docentes que disseram haver impacto no seu trabalho.

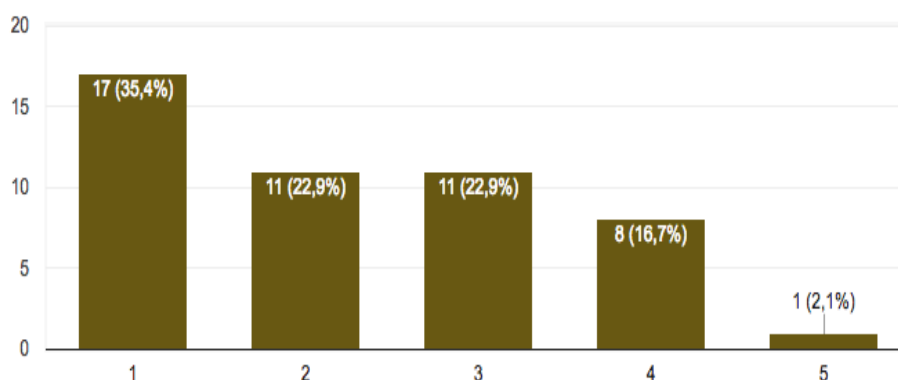
A par dos docentes que estarão muito sobrecarregados por uma certa acumulação de tarefas e níveis de ensino, como nos referiu um docente, haverá outros que necessitarão de algum apoio técnico.

Considerando favorável e pertinente a proposta de verticalização de ensino da instituição, acredito que a estrutura do corpo docente deve receber maior atenção neste momento em que a infraestrutura atende de forma satisfatória às exigências de cada nível de ensino. Tenho percebido nesses sete anos de IFTM que um pequeno grupo de docentes ficam sobrecarregados em relação à carga horária e trabalho de orientação de discentes quando assumem aulas na pós-graduação, por isso creio que o plano de trabalho desses professores deveria ser diferente.

Os professores que precisarão de apoio técnico, são profissionais que necessitam da atenção dos gestores, e sobretudo do núcleo de apoio pedagógico, para resolverem com celeridade as dificuldades com que se deparam e para melhorarem, simultaneamente, o seu desempenho no trabalho direto com os alunos. Este será um processo que poderá ser prolongado no tempo, pois os professores precisam de identificar os motivos que causam essas dificuldades e encontrar estratégias adequadas à sua superação. Estratégias que lhes permitam desenvolver um trabalho com qualidade.

Foram poucos os docentes que assumiram ter dificuldades em ministrar unidades curriculares para os diferentes níveis de ensino. Se falarmos do número de professores, poderemos dizer que foram apenas 8 (16,7%) a identificar essas dificuldades e 1 (2,1%) a assumir que tem muitas dificuldades. Os restantes 39 professores dividem-se entre “sem dificuldade” (17 professores, 35,4%) e uma posição de neutralidade (11 professores, 22,9%) em relação a este item. Olhando para o gráfico a seguir apresentado, percebe-se que 58,3%.

Gráfico 11 - Você sente alguma dificuldade em ministrar unidades curriculares para os diferentes níveis de ensino?



As dificuldades sentidas pelos 9 professores poderão estar associadas ao fato de a integração vertical no ensino se constituir em um expressivo desafio, porque traz consigo a necessidade de adotar procedimentos e programas viáveis no sentido de criar condições para uma avaliação permanente dos alunos ao longo de seus cursos, de forma a credenciá-los para o prosseguimento dos estudos nos cursos e níveis seguintes. Trata-se, na verdade, de um processo permanente de validação de conhecimentos e experiências continuadas, numa área específica do desenvolvimento.

Uma grande dos docentes (45,8%) assumiu sentir necessidade de continuar a desenvolver estudos e formações que lhes permitam desenvolver

a sua capacitação para a docência. Esta posição parece ser justificada pelo fato de que a formação inicial dos professores não atinge o conjunto de necessidades que a profissão exige, devido à enorme complexidade que é ser um profissional da educação. De um modo geral, os professores possuem raros momentos de formação ao longo do ano letivo, mesmo porque têm uma carga horária elevada, o que dificulta a sua participação em eventos formativos. Perrenoud (1993), abordando as limitações dadas pela formação inicial dos professores, afirma que:

A formação inicial, por si só, não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdade ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração (p. 19).

O autor coloca ainda, em suas concepções sobre formação docente, que na implantação de uma proposta pedagógica, a qual possa exigir novas posturas frente ao conhecimento, que conduzem à necessidade de renovação das práticas no processo educacional, a formação continuada de professores é relevante e merece atenção especial da escola.

Para Perrenoud (2000), o trabalho diário na escola seria suficiente, só por si, para desenvolver as competências necessárias para a docência, se a escola fosse um espaço imutável, onde nada mudasse, tudo se mantivesse estável. Mas, a não ser assim, torna-se necessário promover uma formação que permita atualizar e aprofundar as competências profissionais, para que os professores sejam mais capazes de lidar com a mudança.

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama *aggiornamento*, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução (pp. 155-156).

Se 45,8% dos docentes tinham assumido sentir necessidade de continuar a desenvolver estudos e formações que lhes permitissem desenvolver a sua capacitação para a docência, quando os inquirimos sobre se os colegas que atuam em diferentes níveis de ensino precisariam de uma formação (cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento) que lhes permitisse melhorar as suas práticas letivas, as respostas positivas corresponderam a 68,7%. Isto é, foram mais os professores que disseram que os seus colegas precisavam de formação, do que aqueles que assumiram necessitar desse mesmo apoio. Quer o valor mais baixo (45,8%), quer o valor mais elevado (68,7%) são indicadores importantes, que precisam de ser considerados. Eles sugerem-nos que no *Campus* Uberlândia Centro precisarão de ser programados cursos de capacitação para os docentes que atuam no ensino verticalizado. Esta nossa percepção encontra eco na opinião veiculada por um professor, que nos referiu que *“as lacunas referentes a questões didáticas na preparação das aulas devem ser preenchidas com momentos regulares e frequentes de discussão e compartilhamento de experiências entre os professores”*.

Parece-nos ser muito importante que os professores tenham a oportunidade de realizar uma formação continuada que lhes dê as ferramentas necessárias para refletirem sobre as suas próprias práticas e perceberem o que precisa de ser mudado e saberem atuar em conformidade. Por outro lado, também é importante ressaltar que as estratégias de formação continuada não devem ser impostas ao professor, e sim partirem do seu interesse e necessidades.

Os docentes que assumiram que esta formação (cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento para melhorar a sua didática) teria pouca ou nenhuma importância, justificaram as suas respostas com o facto de considerarem que a formação ficaria aquém das reais necessidades, e que esse papel deveria caber às universidades durante o período de formação dos professores.

Não sei se apenas um curso de formação daria conta de responder a todos os impasses vivenciados pela verticalização do ensino. Acredito, que a formação

na Universidade deveria tratar dessa questão com mais precisão e vontade, já que hoje a verticalização é uma tendência da educação contemporânea.

O que mais chama à atenção nas justificativas são os docentes afirmarem que os programas de capacitação não atendem às necessidades que o trabalho docente necessita, para atuar numa estrutura vertical como a dos IF's. Contudo, a busca pela formação em níveis cada vez maiores demonstra que os profissionais estão conscientes de que a formação universitária não é final. Ela necessita complementação, a formação terá que ser feita ao longo da carreira, ao longo da vida profissional. A este propósito, Nóvoa (1992, p. 9) considera que, “não há ensino de qualidade (...), nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Nesse mesmo sentido, Candau (2008, p. 69) sustenta que o educador “não se forma de uma só vez”. E Fávero (2008) defende que:

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repita indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado (p. 70).

Os cursos de graduação apontam caminhos, fornece conceitos e ideias, conferem o primeiro título, mas o resto cabe a cada profissional. Sabe-se que muitos professores, por exemplo, embora tenham sido assíduos e estudiosos na vida acadêmica, nem sempre demonstraram a mesma competência na prática, e isso pode resultar em barreiras profissionais. Por essa razão, justifica-se, então, a necessidade da oferta regular de cursos de capacitação aos docentes.

A penúltima questão retoma necessidade que os docentes sentem ou não a se capacitarem no sentido de aperfeiçoar ou para melhor a didática, visto que desenvolvem seu trabalho em um ou mais nível de ensino. Assim sendo, 18,8% consideram importante, 54,2% consideram muito importante.

Daqui se percebe que a maioria dos docentes comunga a ideia de que a melhoria da didática é indispensável para a melhoria da qualidade do trabalho que o professor precisa de desenvolver para a preparação das suas aulas e para a sua realização. Das respostas que obtivemos foi possível perceber que uma pequena parte dos professores considera que a formação deveria ser capaz de dar respostas feitas. Isto é, receitas prontas para serem aplicadas sempre de uma mesma forma num dado contexto, algo previamente definido, delimitado e que garantisse uma prática eficaz. É absolutamente impossível usar a formação como manual de orientação, passo a passo, uma vez que a atuação dos professores é fortemente contingencial, ela depende muito dos contextos e dos momentos. Dizendo de outra forma, a didática do professor é algo que deve ser percebido como flexível, tendo em vista que cada turma e cada indivíduo exigirá práticas diferenciadas (Bastos, 2017).

Terminamos esta parte do nosso trabalho com uma referência à qualidade da infraestrutura do *campus* Uberlândia Centro, que foi considerada como tendo espaços físicos adequados para atender aos quatro níveis de ensino ofertados pelo *campus*. No entanto, fomos confrontados com a opinião de que a verticalização do ensino cria alguns constrangimentos em relação à convivência entre os alunos das diferentes faixas etárias, pelo que deveriam ser criados espaços específicos para cada grupo de alunos.

Penso que para a existência de verticalização do ensino, tenha que existir espaços físicos de convivência específicos para cada faixa etária, pois a mistura das faixas etárias em ambientes proporciona permissões para alguns grupos que ainda não estão preparados...”

Nas considerações finais que os participantes deixaram, e que fomos utilizando ao longo deste texto, foram citados pontos a que se deve se ter maior atenção, para garantir a qualidade do ensino, mesmo com todos os impactos que a verticalização impõe ao trabalho docente. E por se tratar de uma instituição jovem, os Institutos Federais ainda se encontram em fase de

construção e aperfeiçoamento da sua identidade. Como ainda está em processo de implantação, alguns elementos podem e devem ser incrementados.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fato de a docência ser uma atividade em que o trabalhador se relaciona com o objeto de forma interativa, exige um olhar permanente sobre as prerrogativas e determinações legais que regem o trabalho docente. É nesse sentido que a pesquisa realizada objetivou conhecer e compreender as dificuldades que permeiam a atuação docente no ensino verticalizado, afetando a qualidade do trabalho dos professores no Uberlândia Centro.

O olhar sobre o impacto da verticalização no trabalho dos professores oportunizou a abordagem de várias questões, como por exemplo: o processo de trabalho, as exigências sobre as atividades, as tensões, os desafios trazidos pelas várias ocupações, a experiência dos professores e a organização pedagógica como um todo. Observou-se, através da pesquisa, que a verticalização do ensino no Campus Uberlândia Centro ainda não está totalmente implantada, pois apesar de ter cursos em todos os níveis, nem sempre são da mesma área. De um modo geral, isso ocorre porque a oferta de ensino nos diferentes níveis deve estar articulada com a vocação regional e com as demandas registradas. A implantação de novos cursos exige cautela, especialmente quando estão vinculados a novas áreas, distintas daquelas já atendidas pela instituição, para que não sejam demandas transitórias, as quais, posteriormente, venham acarretar em estruturas ociosas.

Quanto ao perfil dos docentes – informantes da pesquisa – é importante considerar que todos são professores de ensino básico, técnico e tecnológico, que ingressam na carreira através de concurso público e, posteriormente, vão desenvolvendo suas funções, muitas vezes alternando a docência com a gestão institucional. Foram escolhidos para a pesquisa os professores que estão atuando em mais de um nível de ensino e que trabalham efetivamente em classe, sendo que alguns também estão desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão.

Apesar de que a maior parte dos professores entrevistados encontra-se na instituição há menos de cinco anos, a maioria possui experiência anterior no magistério, ou em outras escolas de ensino médio, ou em universidades, o que, de alguma maneira, colabora no processo de trabalho de cada um. Sobre a formação dos entrevistados, observou-se que a maior parte deles possui formação em Ciências Exatas e da Terra ou na área de Informática, o que é relevante tendo em vista que a verticalização, em nível de Campus Uberlândia Centro, está implantada com maior efetividade nessas duas áreas.

Observou-se que o perfil dos professores se define por aqueles que buscam maior aprendizado, procurando maior capacitação através de cursos de mestrado e doutorado, buscando uma auto educação, qualificando-se para a prática educativa, atentos às inovações pedagógicas. Isso ocorre porque, segundo os informantes, a sua formação inicial não atinge o conjunto de necessidades que a profissão exige, devido à enorme complexidade que é ser um profissional da educação. Por outro lado, os professores afirmam que, na instituição, possuem raros momentos de formação ou de participação em atividades de atualização durante o ano letivo, além de possuírem uma carga horária elevada, que dificulta a sua participação em eventos formativos.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos docentes para desenvolver seu trabalho na verticalização do ensino, observou-se que o nível de informação a esse respeito ainda é bastante tênue e soma-se à falta de respaldo pedagógico nesse sentido, como também, ao número reduzido de trabalhos de formação capazes de dar subsídios para a atuação em diferentes níveis.

Para os professores, trabalhar com alunos em níveis diferentes dificulta a Aplicação dos métodos de ensino, porque existem formas/ferramentas distintas, dadas pela heterogeneidade de níveis, o que exige planejamentos diferentes, principalmente nas disciplinas pré-requisitos para outras. Além disso, considerando que o número de professores é reduzido, eles acabam repetindo contato com as mesmas turmas, perpassando os limites do nível de

ensino. E, ainda, acabam por percorrer vários níveis num mesmo dia de trabalho, o que dificulta o planejamento.

Ainda em relação às dificuldades para o trabalho na verticalização, os professores questionam se o aprofundamento do conteúdo está adequado ao nível de ensino, já que, para atuar em diferentes níveis, é necessário adequar a linguagem e a densidade de conteúdos ao público. A adequação dos conteúdos e linguagens não é tarefa fácil, e por isso a verticalização é tida como um desafio.

Através da pesquisa realizada, foi possível depreender que de uma maneira ou de outra a verticalização afeta o trabalho dos professores, pois cada professor tem uma maneira própria de gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem.

Nesse sentido, pode-se dizer que cada professor adota uma postura diferenciada para minimizar ou solucionar os problemas consequentes da diferença entre um nível e outro de ensino. formação do professor é muito importante na prática docente.

Os docentes devem ser qualificados pedagogicamente para desempenhar suas atividades, tanto na graduação, quanto no ensino médio, pois é importante saber o que se está fazendo, porque se está fazendo e como se está fazendo.

Conforme as palavras de Tardif & Lessard (2008), “percebe-se, por nossas análises, que a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino” (p. 276).

Os dados coletados inferem em uma realidade educacional, em âmbito de instituição, em que não existe um cronograma consensual definido para as ações pedagógicas de discussão sobre temas relacionados à organização e desenvolvimento dos cursos. Esses procedimentos são eventuais e somente programados em alguns níveis ou cursos específicos, de acordo com as

necessidades detectadas. Ressalta-se que houve, até mesmo, a necessidade de modificar planos de curso para satisfazer necessidades da educação básica.

Como a verticalização do ensino é um tema que proporciona um conhecimento amplo da atuação docente e exige maior dedicação, deveria ser melhor e mais debatida nas reuniões pedagógicas. Somente assim poder-se-ia averiguar se realmente ela é o melhor caminho, tanto para a instituição, quanto para o aluno.

O que se depreende dos apontamentos dos professores e que chama a atenção é a ideia do desfavorecimento do aluno em estudar sempre na mesma instituição, pois essa trajetória fechada pode privá-lo de adquirir conhecimento de outras realidades, outras culturas, pessoas diferentes e, conseqüentemente, pensamentos diferentes.

Em resumo e de forma precisa, uma frase resume as ideias dos informantes sobre verticalização, a qual se reporta ao fato de que “é bom, mas não está bom”. Isso implica na necessidade de revisão de métodos, estudos de demanda e preparação dos professores para essa nova forma de atuação, tanto por parte dos governos, como da própria gestão institucional.

Retoma-se aqui Silva (2011, p. 81), que coloca: “Devemos iniciar no presente a preparação dos docentes do futuro, em todos os níveis, pois, somente assim, será possível termos uma escola à altura das necessidades do país e dos anseios da humanidade”.

As descobertas sobre como a verticalização do ensino afeta a qualidade das atividades dos professores que atuam em diferentes níveis proporcionaram uma reflexão importante em relação à formação dos mesmos. Permitiram, ainda, apontar algumas medidas que podem ser adotadas pela instituição, com o propósito de minimizar os possíveis problemas detectados, considerando as peculiaridades desses profissionais.

Dentre as medidas possíveis, sugere-se a uniformização das reuniões pedagógicas em todas as áreas, de maneira constante, visto que não nos parece correto valorizar uma em detrimento de outra. Debater a verticalização nas reuniões é outro procedimento importante, para que todos

possam estar inteirados do assunto, assim como proceder à revisão dos métodos de ensino, com a finalidade de proporcionar o aprendizado de novas práticas, mais dinâmicas e eficazes no cenário da verticalização.

As deduções da pesquisa permitem também sugerir que os professores sejam melhor preparados para essa nova forma de atuação, através de orientações efetivas pela equipe diretiva/pedagógica, bem como pela viabilização de participação em programas de capacitação e atualização que envolvam a temática em questão. Essencial, ainda, se faz a realização de estudos de demanda para a criação e implantação de novos cursos, visando conciliar as qualificações e formações do corpo docente da instituição.

Seguindo os estudos descritos no capítulo II, a sugestão para a criação de um programa de formação contínua de professores e outros profissionais da área pedagógica, a fim de administrar os problemas apresentados, com o objetivo de minimizar, senão solucionar, as dificuldades enfrentadas na formulação de propostas metodológicas, tanto de planejamento dos cursos, quanto de desenvolvimento do trabalho docente.

Entretanto, conforme Bastos (1997), é básico que se tenha em mente o contexto macro de educação tecnológica, nos seus aspectos conceituais e epistemológicos, em qualquer programa de capacitação em nível docente ou técnico-administrativo, a fim de imprimir o espírito formador que permeará as ações e as reflexões sobre as práticas.

Em termos de conclusão relembramos os três objetivos específicos do estudo:

- Conhecer como a verticalização está se concretizando e que desafios coloca a prática docente.
- Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes.
- Apontar soluções e/ou formas de minimizar o impacto da verticalização do ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro.

Em relação ao primeiro objetivo específico do estudo é possível referir que a verticalização no *Campus* está concretizada em duas áreas de maior abrangência. A primeira área é a da Tecnologia da Informação e Comunicação com cursos que vão do ensino médio, com o curso integrado de Computação Gráfica, passando pelo superior em Sistemas para Internet e Licenciatura em Computação a *lato sensu* em Tecnologia, Linguagens e Mídias na Educação. E a segunda grande área verticalizada ocorre na Gestão, com curso técnico integrado em administração, superior em Logística e Marketing, e *lato sensu* em Gestão de negócios. Estas duas grandes áreas verticalizadas trazem aos docentes o desafio de terem que adequar a linguagem e o conteúdo para os diferentes níveis e faixas etárias.

Em resposta ao segundo objetivo específico do estudo, estamos em condições de dizer que boa parte dos docentes enfrentam diversos desafios, quanto a verticalização, no entanto, lecionar para um público diversificado e lecionar o mesmo conteúdo para faixas etárias diferentes foi o desafio que mais se destacou, foi o desafio que encontramos com maior peso.

Acerca do terceiro objetivo específico do estudo concluímos que uma possível solução e, ou pelo menos uma forma de ajudar a minimizar o impacto que este processo de verticalização tem no trabalho dos professores, poderá passar pela realização de cursos de formação continuada e/ou aperfeiçoamento em didática, voltados para a educação profissional e tecnológica, que atendam às necessidades específicas destes docentes, de forma a que consigam desenvolver com maior eficácia as tarefas a que são chamados.

Finalizando, é importante salientar que a temática aqui abordada não se esgota ao término do trabalho. Sabe-se que este foi apenas um olhar sobre o trabalho dos docentes no *Campus* Uberlândia Centro e que, provavelmente, outros olhares serão também necessários. No entanto, este nosso trabalho

põe a descoberto alguns aspetos sobre os quais interessa refletir. Caberá aos gestores, se assim julgarem cabível, dar o passo seguinte: analisar os problemas que levantámos e tomar decisões que ajudem a minimizar, ou mesmo sanar, as dificuldades que foram apontadas pelos docentes .

6.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves-Manzotti, F.; & Alda J. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Andrade, L.; & Pereira, E. (2012). *Educação a Distância e Ensino Presencial: Convergência de Tecnologias e Práticas Educacionais*. In: SIED - Simpósio internacional de educação - ENPED - Encontro de pesquisadores em educação a distância, São Carlos: UFSCar.
- Arroyo, M. (2010). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (12 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, LDA.
- Brandão, M. (2010). O Governo Lula e a Chamada Educação Profissional Tecnológica. *RETTA - Revista de Educação Técnica e tecnológica em ciências agrícolas*. 1(1), pp. 1-27.
- Bello, J. (2001). Educação no Brasil: a história das rupturas. Acedido em 19/06/2017. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/64191793/Educacao-no-Brasil-a-historia-das-rupturas>.
- Costa, F. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Cury, C. (2005). A educação nas constituições brasileiras. In: Sthephanou, M e Bastos, M H C. (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 17-28.
- Fávero, M. (2008). *Sobre a formação do Educador*. In M. Fávero, *A formação do educador: desafios e perspectivas*, pp. 45-52. Rio de Janeiro: ed. Petrópolis,

- Fernandes, M. (2013) O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. Seropédica: Maria Regina Silva Fernandes. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica – RJ, Brasil.
- Ferreira, N.; & Mineo, M (2010). *Educação profissional tecnológica: múltiplos espaços educativos*. Uberaba, MG: IFTM.
- Ferretti, C. (2010). *Convergências e tensões nas políticas de educação profissional e tecnológica - As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Fonseca, C. (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica
- Frigotto, G; Ciavatta, M.; & Ramos, M. (2005) (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, S. (2000). *O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil*. Acedido em 19/06/2017. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_09\\_02.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf).
- Grischeke, P. (2013). *O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a educação profissional e suas implicações sobre o trabalho docente*. Pelotas: Paulo Eduardo Grischeke. Tese de Doutorado, apresentada à Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, Brasil.
- Hypolito, A. (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, 4, pp. 3-21.
- Lima, M. (2007). Neoliberalismo e Educação. *Studia Diversa*. 1(1), pp.60-78.
- Kuenzer, A. (2001). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal* (3ed). São Paulo: Cortez.

- Kuenzer, A. (2005). *Ensino Médio: contruindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Melo S. (2010) Trabalho docente na educação profissional. In: Oliveira, D.; Duarte, A.; & Vieira, L.: *trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Ministério da Educação (1999a). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília : MEC/SEF.
- Ministério da Educação (1999b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2008). *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais*. Brasília: MEC-SETEC.
- Ministério da Educação (2010). *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC-SETEC.
- Ministério da Educação (2010). *Uma nova proposta de Educação Profissional Tecnológica*. Brasília: MEC-SETEC.
- Manzini, E. (2004). *Entrevista: definição e classificação*. Marília: Unesp.
- Manfredi, S. (2002) *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Nacrato, A.; Varani, A.; & Carvalho, V. (2007). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: Corinta Geraldi; Dario Fiorentini; Elisabete Pereira. (orgs.) *Cartografias do trabalho docente-professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Otranto, C. (1996). A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso as principais propostas de mudança. *Revista Universidade Rural - Série Ciências Humanas*, 18( 1/2), pp. 11-16.
- Otranto, C. (2010) Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia–IFETs. *Retta*, 1(1), p.89-108.
- Otranto, C. (2011). *A política de educação profissional do governo Lula*. Apresentada na 34ª reunião anual da Anped. Natal-RN. Acedido em 25/06/2017. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-315%20int.pdf>.
- Ortigara C. (2013). Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? In: *Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN.
- Pacheco, E. (2010). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Pamplona, R. (2008). *As relações entre o Estado e a Escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil*. Seropédica: Ronaldo Mendes Pamplona. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica – RJ, Brasil.
- Paschoalino, J. (2008). *A complexidade do trabalho docente na atualidade*. Acedido em 29/08/2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/91596936/A-Complexidade-Do-Trabalho-Docente-Na-Atualidade>
- Peres, E. (2005) A política educacional no Brasil. In M. Stephanou & M. Camara, (orgs.) *História e memórias da educação no Brasil*. pp. 114-128. Petrópolis: Editora Vozes.

- Pereira, L.; & Souza, N. (2003). Ensino médio.à procura da identidade. *Revista Contexto e Educação* .18(70), 63-91.
- Pereira, L.; & Souza, N. (2003). Educação. Editora UNIJUÍ Ano 18, 70, pp. 63-91.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Presidência da República. (1909) *Decreto-Lei 7.566, de 23 de Setembro*. Acedido em 22/07/2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Presidência da República (2008). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro*. Acedido em 12/04/2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)
- Presidência da República (2012). *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro*. Acedido em 10/05/2017. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)
- Romanelli, O. (2010). *História da Educação no Brasil* (35 ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2004) *A nova lei da educação* (9ª ed). Campinas, SP: Autores Associados
- Silva, C. (2009). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Brasília: Editora IFRN.
- Silva, P. (2013) *Perspectivas para a docência na educação superior dos IF: Uma análise documental*. In: VII ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 7, 2013, Vitória. Anais do VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado. Vitória: UFES.

- Silva, P. (2015). A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Belo Horizonte. Paula Francisca da Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil
- Soares, A. & Tavares, M. (1999) Formação Profissional em Ciências Agrárias: as transformações no ensino técnico e seus impactos no ensino superior. *Revista Educação Agrícola Superior, Brasília*, 17(1), pp.18-29.
- Tardif, M.; & Lessard, C. (2008). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (4ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teodoro, E. (2006). Docentes na escola de aprendizes artífices do Pará: diacronia dessa atuação – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 24, pp. 26–39. Acedido em 17/07/2017. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art03\\_24.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art03_24.pdf).

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

**Etapa 01:** Identificações básicas (São questões necessárias para a identificação do perfil de formação do professor)

Qual a sua formação acadêmica básica?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnologia

Qual é a área de conhecimento de sua formação?

- Ciências Exatas e da Terra / Engenharias
- Ciências Agrárias
- Ciências da Saúde
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes

Qual a sua maior titulação?

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

Você possui algum curso de formação, aperfeiçoamento e/ou capacitação voltado para a docência no ensino? Qual?

- Não possui curso de formação e/ou capacitação voltado a docência
- Atualmente estou realizando um curso de formação e/ou capacitação
- Especialização em docência para o ensino
- Especialização em didática para o ensino

- Aperfeiçoamento em docência para o ensino
- Aperfeiçoamento em didática para o ensino
- Extensão em docência para o ensino
- Extensão em didática para o ensino
- Outro: \_\_\_\_\_

### **Etapa 02: Informações sobre docência**

(São questões necessárias para a identificação do perfil de docência do professor)

Qual é o seu tempo de docência no ensino?

- menos de 1 ano
- entre 1 e 4 anos
- entre 4 e 7 anos
- entre 7 e 10 anos
- mais de 10 anos

Quais foram os níveis de atuação no ensino antes de ingressar no IFTM?

- não atuei
- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino técnico
- Ensino superior
- Ensino pós-graduação

Qual é o seu tempo de docência no IFTM?

- menos de 1 ano
- entre 1 e 4 anos
- entre 4 e 7 anos
- entre 7 e 10 anos
- mais que 10 anos

Quais níveis de ensino ofertado no IFTM você atua ou já atuou como docente?

- Ensino médio integrado
- Ensino técnico
- Ensino superior
- Ensino pós-graduação

Dentre os três pilares do ensino, quais desses pilares você possui atividades e/ou atribuições?

- Ensino
- Pesquisa
- Extensão

**Etapa 03: Informações sobre a verticalização do ensino**

(São questões necessárias para a identificação do nível de conhecimento do professor sobre a verticalização do ensino. Nas questões que possui como resposta um escala, a opção 3 é considerada como resposta neutra.)

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

	1	2	3	4	5	
Sem importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

Na sua opinião, qual a sua avaliação sobre a implantação da verticalização do ensino no IFTM?

	1	2	3	4	5	
Não possui verticalização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	A verticalização é muito satisfatória

Na sua opinião, existe alguma discrepância (teórica / metodológica) na prática docente do ensino médio/técnico, da graduação e da pós-graduação?

	1	2	3	4	5	
Não existe discrepância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito discrepante

	1	2	3	4	5	
Sempre utilizo as mesmas metodologias e os mesmos referenciais teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre altero as metodologias e os referenciais teóricos para os diferentes níveis de ensino

Na sua opinião, o núcleo de apoio pedagógico do IFTM esclarece, apoia e orienta suas os professores sobre a atuação dos docentes mediante a verticalização?

	1	2	3	4	5	
Não esclarece, apoia e orienta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre esclarece, apoia e orienta

Justifique a resposta da questão anterior.

Com que periodicidade o IFTM realiza reuniões pedagógicas com docentes?

- ( ) Semanalmente
- ( ) Quinzenalmente
- ( ) Mensalmente
- ( ) Bimestral
- ( ) Semestralmente
- ( ) Anual

( ) As reuniões não ocorrem com periodicidade

( ) Não existem reuniões pedagógicas

Você e os demais professores gozam de autonomia para tomar decisões pedagógicas na(s) unidade(s) curricular(es) em que você atua?

	1	2	3	4	5	
Sem autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Total autonomia

Qual o maior impacto da verticalização do ensino no seu trabalho como docente?

( ) Não existe impacto no meu trabalho

( ) A adequação da linguagem para as diferentes faixas etárias

( ) Adequação do conteúdo para os diferentes níveis quando se trata de um mesmo assunto abordado.

( ) A infraestrutura

( ) A sua formação básica

( ) Outro:

O fato de trabalhar com níveis distintos de ensino, isso afeta a sua qualidade de vida?

	1	2	3	4	5	
Não afeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Afeta muito

Qual a sua dificuldade diante da verticalização do ensino?

( ) Não tenho dificuldade

( ) O público diversificado

( ) Lecionar para diferentes faixas etárias o mesmo conteúdo

( ) Focar somente na educação profissional

( ) Focar somente na educação tecnológica

( ) Outro:

Qual o impacto da verticalização do ensino no seu trabalho como docente?

	1	2	3	4	5	
Sem impacto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito impacto

Você sente alguma dificuldade em ministrar unidades curriculares para os diferentes níveis de ensino?

	1	2	3	4	5	
Sem dificuldade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muita dificuldade

Você acredita na necessidade de existir algum curso de formação, aperfeiçoamento e/ou capacitação voltado para a docência?

	1	2	3	4	5	
Não acredito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Acredito fortemente

Caso respondeu a opção 1 ou 2, justifique:

Você considera importante o professor que atua em níveis diferentes de ensino realizar cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento para melhorar a sua didática?

	1	2	3	4	5	
Sem importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

O IFTM - Campus Uberlândia Centro proporciona uma infraestrutura que suporta a verticalização?

	1	2	3	4	5	
Nenhuma infraestrutura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alta infraestrutura

Etapa 05: Considerações finais

Caso deseje acrescentar alguma informação, por favor será de grande importância.