

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISLENE ROSAS DA SILVA

**ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DOS
DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

Manaus - AM
2024

FRANCISLENE ROSAS DA SILVA

**ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DOS
DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como cumprimento de defesa para a obtenção ao título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Arminda Rachel Botelho Mourão.

Co-orientador: Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo.

**Manaus - AM
2024**

Ficha Catalográfica

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

S586a Silva, Francislene Rosas da
Acolhimento, integração e socialização institucional dos docentes
nos institutos federais da Amazônia Ocidental / Francislene Rosas
da Silva . 2024
289 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Coorientador: José Júlio César do Nascimento Araújo
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Acolhimento. 2. Trabalho Docente. 3. Cultura Organizacional
nos IFs. 4. Integração. 5. Institutos Federais. I. Mourão, Arminda
Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FRANCISLENE ROSAS DA SILVA

**ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DOS
DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como cumprimento de defesa para a obtenção ao título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.a. Dr.a. Arminda Rachel Botelho Mourão e co-orientação Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo.

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Dr.a Arminda Rachel Botelho Mourão - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo - Instituto Federal do Acre/IFAC
(Presidente/Co orientador)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - Universidade Federal do Pará/UFPA
(Membro Titular)

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel - Universidade Federal de Rondônia /UNIR
(Membro Titular)

Prof.a Dr.a Jocélia Barbosa Nogueira - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Membro Titular)

Prof.a Dr.a Maria Almerinda de Souza Matos - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Membro Titular)

Prof.a Dr.a Elen de Fátima Lago Barros Costa - Instituto Federal do Maranhão/IFMA
(Membro Suplente)

Prof.a Dr.a Fabiane Maia Garcia - Universidade Federal do Amazonas/UFAM
(Membro Suplente)

Aprovado em 18 de dezembro de 2024.

A Deus pela dádiva da vida, aos meus familiares, aos meus filhos Pietro Arthur Silva Lima (16 anos) e Heitor Silva Lima (7 anos) pelo incentivo e por serem meu alicerce nessa jornada, aos meus orientadores Dr. José Júlio Cesar do Nascimento Araújo e Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão pela oportunidade da realização do doutorado e por todo apoio nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à minha família, pelo incentivo, pelo apoio e por me encorajar a seguir em frente, rumo aos meus objetivos, sendo compreensíveis nas ausências durante este período.

À minha orientadora, Prof^{fa} Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, por sua disponibilidade na orientação deste estudo, pelos momentos de aprendizagens e pela oportunidade de realização deste trabalho.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo, por todo auxílio e apoio nessa caminhada, por sua amizade, profissionalismo e dedicação, contribuindo significativamente para a realização e conclusão deste estudo, minha eterna gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelos conhecimentos adquiridos e momentos de troca de experiências.

Aos membros da banca examinadora, pela valiosa contribuição dada ao exame de qualificação, que serviu para o melhor aprimoramento e alinhamento desta tese.

Aos meus colegas de turma de 2020 do curso de Doutorado em Educação, pelo companheirismo, socialização de experiência e troca de conhecimentos durante esse período.

Aos meus amigos, Ronaldo Camillo, Romário Souza e Gerilúcia Oliveira, que me apoiaram e contribuíram de maneira significativa nesta trajetória de estudos.

Aos participantes da pesquisa, meus pares professores e gestores educacionais do Instituto Federal do Acre - campus Rio Branco; Instituto Federal do Amazonas - campus Manaus Centro, e Instituto Federal de Roraima - campus Boa Vista, que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram efetivamente para o resultado desta tese.

SILVA, Francislene Rosas da. Acolhimento, Integração e Socialização Institucional dos Docentes nos Institutos Federais da Amazônia Ocidental. 2024. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMO

A presente tese de doutorado objetivou analisar a conjuntura da nova institucionalidade dos IFs, refletindo sobre as políticas de integração interna e externa, buscando identificar se há ações relacionadas à integração e se estas contribuem para o trabalho docente no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental. O estudo foi realizado em três institutos federais da região amazônica: Instituto Federal do Acre (IFAC) - campus Rio Branco; Instituto Federal de Roraima (IFRR) - campus Boa Vista, e Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - campus Manaus Centro. O texto está estruturado em quatro capítulos: no primeiro, apresentamos uma breve discussão conceitual sobre o trabalho numa perspectiva marxista, contextualizando historicamente o sistema capitalista, suas fases e as transformações advindas da Revolução Industrial, e as transformações ocorridas no mundo do trabalho que causaram diversas precariedades estruturais nas novas configurações produtivas, na constituição da classe trabalhadora e nas formas de trabalho, apontando as crises cíclicas do capitalismo, as diferentes formas de organização e sistematização do trabalho, o processo de reestruturação produtiva e os impactos na escola, na educação e no Brasil; no segundo, discutimos a nova institucionalidade dos IFs, que nascem no tempo histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com base nas abordagens neoinstitucionalista, neodesenvolvimentista e do neoassistencialismo, destacando as fases de transformação e expansão da rede federal, e a consolidação da nova institucionalidade dos IFs numa perspectiva histórica, política, econômica e social, que se configura no cenário contemporâneo do século XXI, destacando o desdobramento evolutivo e as significativas transformações com a implementação e a expansão de políticas educacionais que visaram a promoção e a consolidação de inovações nos arranjos institucionais, em especial no âmbito educacional, indicando os desafios e as contradições desta nova institucionalidade; no terceiro, apresentamos os principais fundamentos conceituais sobre acolhimento, integração, socialização profissional e institucional dos professores, em suas múltiplas dimensões, na concepção de autores que dialogam com estas temáticas de maneira dialética, e, no quarto capítulo, tem-se uma breve contextualização dos três campi lócus da pesquisa: IFAC; IFRR, e IFAM, analisando e discutindo os processos de integração e socialização institucional desenvolvidos para os docentes em início de carreira e os programas e ações de acolhimento, integração e socialização institucional, internas e externas, desenvolvidas nos três IFs, a partir dos documentos e narrativas dos docentes e gestores dos IFs da Amazônia ocidental. O estudo se assenta em uma perspectiva crítica-analítica, ancorada no método do materialismo histórico-dialético, articulando as categorias: totalidade, contradição e mediação, e as categorias socialização pelo trabalho e o trabalho como princípio de socialização, tendo como base a fundamentação teórico-epistemológica marxista. Além disso, utilizou-se o levantamento bibliográfico e documental e a pesquisa empírica. Foram sujeitos desta pesquisa 20 docentes e 15 gestores educacionais dos três institutos federais lócus da pesquisa. Os dados coletados foram sistematizados e analisados tendo por base os pressupostos da Análise de Conteúdo temático-categorial. O estudo sustenta a tese de que: “o início da atuação na docência nos IFs ocasiona a complexificação, a intensificação e a precarização do trabalho no ensino verticalizado nestas instituições híbridas, dessa forma, a inexistência de políticas de integração e de socialização institucional gera, conseqüentemente, desafios e dificuldades à práxis docente, causando impactos nas ações de ensino e na sua atuação profissional no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia

ocidental”. Conclui-se como principais resultados: ineficiência de programas de formação continuada aos profissionais para atuarem com a EBTT e políticas de socialização institucional sistematizada, ações pontuais de orientação e apoio institucional e troca de experiências na informalidade entre os pares e em ambientes virtuais, provocando uma cultura profissional de balcanização, individualização e colegialidade artificial, ocasionando dificuldade na consolidação da cultura organizacional e na construção da identidade profissional, gerando impactos nas condições de trabalho docente nos IFs, tendo como necessidade a efetivação de políticas educacionais e institucionais para o acolhimento, integração e socialização institucional aos servidores desde o ingresso na carreira na EBTT, promovendo processos formativos contínuos no e para o trabalho, buscando uma articulação entre os servidores docentes e suas instituições para o efetivo crescimento profissional, a fim de minimizar os problemas de ordem formativa no contexto dos IFs da Amazônia ocidental.

Palavras-chave: Acolhimento; Trabalho Docente; Cultura Organizacional nos IFs; Integração; Institutos Federais; Mundo do Trabalho; Nova Institucionalidade; Socialização Institucional.

SILVA, Francislene Rosas da. Reception, Integration and Institutional Socialization of Teachers in Federal Institutes of Western Amazon. 2024. 289 f. Thesis (Doctorate in Education) - College of Education, Federal University of Amazonas, Manaus, 2024.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to analyze the context of the new institutional framework of the IFs, reflecting on the internal and external integration policies, seeking to identify whether there are actions related to integration and whether these contribute to teaching work within the scope of the federal institutes of the western Amazon. The study was carried out in three federal institutes in the Amazon region: Instituto Federal do Acre (IFAC) - Rio Branco campus; Instituto Federal de Roraima (IFRR) - Boa Vista campus, and Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - Manaus Centro campus. The text is structured in four chapters: in the first, we present a brief conceptual discussion about work from a Marxist perspective, historically contextualizing the capitalist system, its phases and the transformations resulting from the Industrial Revolution, and the transformations that occurred in the world of work that caused several structural precariousnesses in the new productive configurations, in the constitution of the working class and in the forms of work, pointing out the cyclical crises of capitalism, the different forms of organization and systematization of work, the process of productive restructuring and the impacts on schools, education and Brazil; In the second, we discuss the new institutionality of IFs, which emerged during the historical period of capitalist development in Brazil, based on the neo-institutionalist, neo-developmental and neo-welfare approaches, highlighting the phases of transformation and expansion of the federal network, and the consolidation of the new institutionality of IFs from a historical, political, economic and social perspective, which is configured in the contemporary scenario of the 21st century, highlighting the evolutionary unfolding and significant transformations with the implementation and expansion of educational policies that aimed to promote and consolidate innovations in institutional arrangements, especially in the educational field, indicating the challenges and contradictions of this new institutionality. In the third, we present the main conceptual foundations on the reception, integration, professional and institutional socialization of teachers, in their multiple dimensions, in the conception of authors who dialogue with these themes in a dialectical manner. In the fourth chapter, there is a brief contextualization of the three campus loci of the research: IFAC; IFRR and IFAM, analyzing and discussing the processes of institutional integration and socialization developed for teachers at the beginning of their careers and the programs and actions of reception, integration and institutional socialization, internal and external, developed in the three IFs, based on the documents and narratives of teachers and managers of the IFs of the western Amazon. The study is based on a critical-analytical perspective, anchored in the method of historical-dialectical materialism, articulating the categories: totality, contradiction and mediation, and the categories socialization through work and work as a principle of socialization, based on the Marxist theoretical-epistemological foundation. In addition, a bibliographic and documentary survey and empirical research were used. The subjects of this research were 20 teachers and 15 educational managers from the three federal institutes where the research was conducted. The data collected were systematized and analyzed based on the assumptions of thematic-categorical Content Analysis. The study supports the thesis that: “the beginning of teaching activities in IFs causes the complexity, intensification and precariousness of work in verticalized teaching in these hybrid institutions, thus, the lack of integration and institutional socialization policies consequently generates challenges and difficulties for teaching practice, causing impacts on teaching actions and professional performance within the scope of the Federal Institutes of the western Amazon”. The main

results are: inefficiency of continuing education programs for professionals to work with EBTT and policies of systematized institutional socialization, specific actions of guidance and institutional support and exchange of experiences in informality among peers and in virtual environments, causing a professional culture of balkanization, individualization and artificial collegiality, causing difficulty in consolidating the organizational culture and in the construction of professional identity, generating impacts on the working conditions of teachers in the IFs, requiring the implementation of educational and institutional policies for the reception, integration and institutional socialization of employees from the moment they enter the career at EBTT, promoting continuous training processes in and for work, seeking an articulation between teaching employees and their institutions for effective professional growth, in order to minimize training problems in the context of the IFs of the western Amazon.

Keywords: Reception; Teaching Work; Organizational Culture in IFs; Integration; Federal Institutes; World of Work; New Institutionalality; Institutional Socialization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caracterização da Amazônia ocidental (lôcus da pesquisa)	29
Figura 2: Mapa da expansão da rede federal pelo território brasileiro	124
Figura 3: Mapeamento dos <i>campi</i> do IFAM	157
Figura 4: Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro.....	158
Figura 5: Curso de Integração do Servidor do IFAM.....	165
Figura 6: Curso de Integração do Servidor IFAM.....	168
Figura 7: Curso de Integração aos Servidores do IFAM	169
Figura 8: Escola Técnica Federal de Roraima.....	176
Figura 9: CEFET Boa Vista	177
Figura 10: Linha de Representação Temporal das Cinco Etapas da História do IFRR.....	178
Figura 11: Mapa do Estado de Roraima com a localização dos <i>campi</i> do IFRR	179
Figura 12: Representação dos Cinco Campi do IFRR e a Reitoria	180
Figura 13: Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista.....	181
Figura 14: Unidades do IFAC distribuídas nas Regionais do Estado do Acre.....	195
Figura 15: Cursos ofertados nos Campi do Instituto Federal do Acre	196
Figura 16: Campus Rio Branco	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações de mestrado e teses de doutorado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor “Acolhimento de Professores e Socialização Profissional” (período 2009-2020) por programa de pós-graduação, título, autor, orientador e palavras-chave.....	132
Quadro 2: Módulos do Curso de Integração ao Servidor do IFAM	167
Quadro 3: Jornadas Pedagógicas IFRR- Campus Boa Vista (2023-2024).....	187
Quadro 4: Jornadas Pedagógicas IFAC- Campus Rio Branco e PROEN (2019 – 2024)	200
Quadro 5: Atividades Jornadas Pedagógicas IFAC- Campus Rio Branco (2019 – 2024)	201
Quadro 6: Contribuições da equipe gestora – discursos gestores.....	216
Quadro 7: Recepção no ingresso como docente na instituição – discursos docentes...	219
Quadro 8: Acesso do docente à informação e aos documentos – discursos docentes..	222
Quadro 9: Percepção dos docentes sobre a política de acolhimento – discursos docentes	224
Quadro 10: Ações de Integração e Acolhimento pela instituição – discursos docentes	228
Quadro 11: Semana de Ambientação aos novos servidores – discursos docentes	231
Quadro 12: Impactos pela ausência dos processos de acolhimento e integração - discursos docentes	232
Quadro 13: Implicações da ausência de acolhimento e integração para a prática docente - discursos docentes	239
Quadro 14: Discursos institucionais sobre necessidades de orientação e acompanhamento do servidor docente em início de carreira	241

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desenho da Tese	36
Gráfico 2: Processo de Socialização.....	149
Gráfico 3: Linha do Tempo com a evolução histórica do IFAM	154
Gráfico 4: Unidades de Significação sobre os impactos pela ausência de acolhimento e integração – IFAM Manaus Centro	235
Gráfico 5: Unidades de Significação sobre os impactos pela ausência de acolhimento e integração – IFRR Boa Vista	237
Gráfico 6: Esquema Unidades de Significação sobre os impactos pela ausência de acolhimento e integração – IFAC Campus Rio Branco.....	238
Gráfico 7: Categorias de análise impactos da ausência do processo de acolhimento dos docentes no IFAC, IFAM, IFRR	243
Gráfico 8: Categorias Condições de Trabalho segundo as narrativas dos professores do IFAC, IFAM, IFRR	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa nos IFs da Amazônia Ocidental (IFAC, IFAM, IFRR). 33

Tabela 2: Sujeitos da pesquisa nos IFs da Amazônia Ocidental (IFAC, IFAM, IFRR). 34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBV	Campus Boa Vista - IFRR
CCO	Campus Coari - IFAM
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CIIFAM	Centro de Idiomas do IFAM
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMC	Campus Manaus Centro - IFAM
CMDI	Campus Manaus Distrito Industrial - IFAM
CMZL	Campus Manaus Zona Leste - IFAM
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
COTEP	Coordenação Técnica Pedagógica
CSGC	Campus São Gabriel da Cachoeira - IFAM
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAP	Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAD	Diretoria de Educação a Distância
DIREN	Direção de Ensino
EAD	Educação à Distância
EAfs	Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
E-Tec Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFAM	Escola Técnica Federal do Amazonas

ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
ETFs	Escola Técnica Federal
ETR	Escola Técnica de Roraima
EUA	Estados Unidos da América
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GIS	Global Institutions Standard
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEs	Instituições de Nível Superior
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFET	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IR	Imposto de Renda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNPEF	Mestrado Profissional em Ensino de Física
NAPNE	Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PIM	Polo Industrial de Manaus

PIS	Programa de Integração Social
PIT	Plano Individual de Trabalho
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em educação Inclusiva em Rede Nacional
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROFQUI	Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional
PROFUNCIONÁRIO	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica EPT
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RIT	Relatório Individual de Trabalho
RR	Roraima
RSC	Reconhecimento de saberes e competências
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SUAP	Sistema Unificado de Gestão Pública
TAE	Servidor técnico-administrativo em educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Trajetória de vida da autora.....	20
1.2	Breve contextualização da tese	22
1.3	O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa	28
1.4	Desenho da tese	35
2	CAPÍTULO I: AS MODIFICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	37
2.1	Uma breve discussão conceitual sobre o trabalho	37
2.2	As crises cíclicas do capitalismo	47
2.3	As formas de organização e sistematização do trabalho	56
2.4	O processo de reestruturação produtiva e os seus impactos no Brasil	64
2.5	As modificações no mundo do trabalho.....	75
2.6	Reestruturação produtiva: impactos na educação e na escola	79
3	CAPÍTULO II: A NOVA INSTITUCIONALIDADE: APORTE TEÓRICO DO NEOINSTITUCIONALISMO E NEODESENVOLVIMENTISMO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	87
3.1	Instituições, institucionalismo e neoinstitucionalismo	87
3.2	Breves apontamentos conceituais sobre o desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo	94
3.3	O neodesenvolvimentismo no Brasil no período de 2003 a 2014	99
3.4	Políticas educacionais neodesenvolvimentista para a educação profissional e tecnológica (2003-2014)	107
3.5	A rede de educação profissional e tecnológica no Brasil e a nova institucionalidade na política de criação dos institutos federais de educação.....	115
	3.5.1A rede de educação profissional e tecnológica no Brasil	115
	3.5.2A nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desafios e contradições	122
4	CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DE ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROFESSORES .	132
4.1	Teses e Dissertações: acolhimento e socialização profissional	132

4.2	Contextualização conceitual: acolhimento, integração e socialização institucional	137
5	CAPÍTULO IV: AS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA OCIDENTAL.....	151
5.1	Contextualizando o Instituto Federal do Amazonas - IFAM na Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica.....	153
	5.1.1 As Políticas de Integração e Socialização Institucional no Instituto Federal do Amazonas Campus Manaus Centro (IFCMC) e Reitoria	159
5.2	Contextualizando o Instituto Federal de Roraima (IFRR), campus Boa Vista na rede federal de educação profissional técnica e tecnológica	174
	5.2.1 As Políticas de Integração no Instituto Federal de Roraima - campus Boa Vista.....	181
5.3	Contextualizando o Instituto Federal do Acre (IFAC) na rede federal de educação profissional técnica e tecnológica.....	192
	5.3.1 As Políticas de Integração e Socialização Institucional no âmbito Instituto Federal do Acre - campus Rio Branco.....	198
5.4	Análise dos Processos de Socialização Institucional nos discursos dos docentes e gestores dos Institutos Federais da Amazônia ocidental	215
6	CONCLUSÕES	251
	REFERÊNCIAS	259
	APÊNDICES.....	277
	APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE	278
	ANEXOS	281
	ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP UFAM.....	282

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória de vida da autora

O presente estudo de tese objetivou analisar a conjuntura da nova institucionalidade dos Institutos Federais (IFs), refletindo sobre as políticas de socialização e integração interna e externa, buscando identificar se estas contribuem ao trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia ocidental.

Sou acreana, natural de Cruzeiro do Sul, docente do quadro efetivo do Instituto Federal do Acre - campus Cruzeiro do Sul, e atualmente doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), no qual o estudo aqui apresentado estabelece correlação com minha trajetória profissional e práxis docente.

O início da minha carreira como docente se deu no ano de 2001, aos 19 anos, sendo marcado por inúmeros desafios, pois, ao concluir o curso de Magistério na rede pública em 2000, assumi a docência com contrato provisório na rede estadual de educação na qual atuei como professora de Ensino Fundamental (5ª e 6ª série) e Educação Infantil no período de 2001 a 2010, atuando ainda como mediadora no curso técnico de formação profissional na área de Gestão Escolar pelo Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO) de 2009 a 2010. Durante esse percurso, senti a necessidade de continuar a minha caminhada acadêmica, assim, no ano de 2003, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Acre (UFAC), concluído em 2007.

Na rede pública estadual de educação no município de Cruzeiro do Sul, foram nove anos atuando como docente na educação básica (ensino infantil e fundamental) com contrato provisório, onde, a cada dois anos, o contrato era renovado através de aprovação no processo seletivo simplificado temporário.

Em junho de 2010, fui aprovada em 1º lugar no concurso público federal para o cargo de Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Acre para área de Pedagogia. Atuei para além da docência, em algumas atividades de gestão educacional na referida instituição, como: coordenadora de Cursos Técnicos na área de Recursos Naturais (2010 e 2011), orientadora pedagógica do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do ano de 2012 a 2015, e

coordenadora do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) de 2013 a 2014.

Em 2011, realizei a pós-graduação lato sensu na área de Pedagogia Gestora. Em 2018, ingressei no curso de pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica a nível de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), concluído em 5 de outubro de 2020.

Em dezembro de 2020, participei da seleção para o doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, curso concluído 18 de dezembro de 2024, tendo como orientadores Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão e Dr. José Júlio César do Nascimento Araújo.

O meu envolvimento com a pesquisa nasceu pelas experiências e vivências na práxis como docente na EBT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) e nas atividades de coordenação e orientação pedagógica no Instituto Federal do Acre (IFAC) - campus Cruzeiro do Sul), a partir do meu ingresso em 2010. A preocupação pela investigação da temática referente à integração e socialização institucional dos docentes nos institutos federais se deu desde o meu ingresso no instituto, quando observei a ausência de programas e ações de acolhimento e integração dos servidores docentes na instituição, uma vez que, assim como eu, muitos servidores ingressantes vieram da rede pública estadual e municipal, sendo novatos na rede; outros eram bacharéis; outros docentes, em início de carreira, mas todos desconheciam o contexto da rede federal, os fluxos e os trâmites institucionais nos institutos federais, necessitando de ações que buscassem minimizar os impactos e as dificuldades na execução de suas atividades funcionais, desde sua inserção na carreira como servidor na instituição.

Esta inquietação pela investigação de tal temática nos IFs da região amazônica também se apresenta, pois temos alguns institutos que foram implantados a partir de 2010, como é o caso do Instituto Federal do Acre (IFAC) e do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), que são instituições recentes na rede federal, sendo necessária uma maior investigação das políticas de integração e socialização institucional ofertadas aos servidores docentes ao ingressarem nos institutos federais e dos impactos ocasionados ao trabalho docente por esta nova institucionalidade.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, representados por esta nova institucionalidade, são resultados de um projeto educacional neodesenvolvimentistas, sob o viés dos princípios neoliberais, do retorno a Teoria do Capital Humano, do neoinstitucionalismo, e estão pautados nos fundamentos científico-

tecnológicos, sócio-históricos e culturais da modernidade, vinculando as políticas educacionais à finalidade econômica, buscando minimizar as divergências entre os setores financeiros e produtivos da sociedade.

Nesse sentido, o estudo da tese tem como objeto de pesquisa: o acolhimento, a integração e a socialização institucional dos docentes nos Institutos Federais da Amazônia ocidental.

1.2 Breve contextualização da tese

O estudo de tese apresenta uma abordagem a respeito da educação profissional no Brasil, buscando elucidar os pressupostos sócio-históricos, políticos, econômicos e culturais que fundamentam a consolidação dessa modalidade de educação brasileira, a partir dos fundamentos teórico-epistemológicos do neoinstitucionalismo e neodesenvolvimentismo, destacando a expansão da rede federal com a implantação e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que representam uma nova institucionalidade na educação a partir de 2008 e as políticas de integração e socialização institucional no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental.

A nova institucionalidade na educação profissional no país se deu mediante a criação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que institui uma nova configuração à educação profissional brasileira, marcada como um dos pilares de destaque na política governamental, quando os antigos Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) e algumas escolas técnicas vinculadas às universidades federais foram transformados pela referida lei em institutos federais de educação.

Concentramos nosso estudo, prioritariamente, ao processo de acolhimento, integração e socialização institucional dos docentes ingressantes nos Institutos Federais da Amazônia ocidental devido à importância de discutir os aspectos relacionados às políticas, os processos de integração, socialização profissional e institucional ofertados aos docentes no âmbito dos IFs e os mecanismos adotados por estas instituições para promoverem a integração dos servidores docentes ingressantes na conjuntura desta nova institucionalidade.

Desse modo, o texto desenvolve uma análise dos pressupostos teóricos e epistemológicos da educação profissional no Brasil, tendo como base a perspectiva neoinstitucionalista e neodesenvolvimentista, destacando a educação profissional nas reformas neoliberais e na contemporaneidade, analisando as políticas e ações de

acolhimento¹, integração e socialização interna e externas oferecidas aos servidores docentes dos institutos federais da Amazônia ocidental e os possíveis impactos ao trabalho docente.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi realizar uma investigação para analisar a conjuntura da nova institucionalidade dos IFs, refletindo sobre as políticas de integração interna e externa, buscando identificar se há ações relacionadas à integração, e se estas contribuem para o trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia ocidental.

Para atingir a totalidade deste objetivo, elencamos como objetivos específicos:

- Analisar as modificações ocorridas no mundo do trabalho, discutindo sobre o processo de reestruturação produtiva e seus impactos no Brasil, na conjuntura educacional e na escola, e como estes exigiram a reforma da rede federal de educação profissional e tecnológica.
- Discutir a nova institucionalidade a partir dos aportes teóricos do neoinstitucionalismo e do neodesenvolvimentismo, a política de expansão da rede federal e a implantação dos Institutos Federais de Educação.
- Discorrer sobre os fundamentos conceituais de acolhimento, integração e socialização institucional.
- Identificar se há ações relacionadas à integração e socialização dos docentes ingressantes, discorrendo sobre as políticas e ações de integração institucional desenvolvidas nos Institutos Federais da Amazônia ocidental, e se estas contribuem para o trabalho docente.

¹ A concepção de ser em Marx fundamenta-se em uma abordagem materialista, que coloca o trabalho como a objetivação primordial da essência humana, demonstrando a centralidade da práxis para a constituição do ser social. Este ser é inseparável da dinâmica histórica e coletiva, pois a sua existência só se dá na inter-relação com outros, no processo contínuo de transformação da natureza e da sociedade. Nessa perspectiva, o "acolhimento" deve ser compreendido como uma prática que reflete a essência relacional e concreta do ser social enquanto sujeito que vivencia e produz a sua humanidade na sociabilidade. O acolhimento, assim, é um gesto enraizado na materialidade das relações humanas, transcendendo qualquer perspectiva abstrata ou idealista, e sendo inseparável da luta pela transformação das condições materiais que condicionam as possibilidades de realização humana. Dessa forma, o materialismo histórico de Marx distancia-se das abordagens psicológicas tradicionais, que, muitas vezes, individualizam ou naturalizam as condições de sofrimento e alienação. Em vez de reduzir o acolhimento a uma intervenção restrita ao nível subjetivo, esta visão enfatiza a totalidade das relações sociais e históricas em que o ser está inserido, reconhecendo sua universalidade como um sujeito que faz escolhas e se constitui em liberdade, mas sempre condicionado por sua realidade material e histórica. O acolhimento, nesse sentido, torna-se um ato de reconhecimento do ser humano em sua integridade, como alguém que objetiva e transforma a realidade, ao mesmo tempo em que é formado por ela.

- Examinar os programas e ações de integração e socialização institucional, desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia ocidental, analisando os impactos destas ações nas condições de trabalho docente.

O período de inserção do servidor docente na carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) representa um momento de desafios e dificuldades aos que ingressam no serviço público no âmbito dos IFs. Nesse sentido, o estudo buscou investigar no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia sob o viés da nova institucionalidade e as políticas de acolhimento, integração e socialização interna e externa ofertadas aos docentes que atuam nos institutos na região Norte, verificando se estas contribuem para atuação docente no âmbito dos IFs da Amazônia ocidental.

A práxis como servidora me levou a perceber a necessidade de pesquisar como os servidores docentes ingressantes são acolhidos, integrados e socializados nos institutos federais da região Norte. Quais as ações de acolhimento, integração e socialização são desenvolvidas pelas instituições federais da região amazônica para receber os servidores docentes iniciantes? Verificamos ainda quais os principais desafios /dificuldades vivenciadas na atuação docente, as condições de trabalho no contexto do ensino verticalizado nos IFs da Amazônia e se tais fatores provocaram/provocam impactos em suas práxis docente. Além disso, entenderemos se há ações de acolhimento, integração e socialização institucional que visam contribuir para o trabalho docente nos institutos federais da região Norte.

A preocupação do estudo de tese reside em discutir como se dá o processo de acolhimento, integração e socialização institucional aos docentes ingressantes, o acompanhamento, o apoio, a orientação e a integração dos docentes desde o período de sua inserção profissional nos institutos federais da região Norte.

A problemática de investigação buscou verificar se existem políticas de integração interna e externa e se estas contribuem para o trabalho docente no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental?

Logo, o estudo de tese se justifica, pois notamos que há um grande número de servidores docentes que ingressam no serviço público nos institutos federais que não tiveram experiências iniciais com a docência na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, sendo parte deles bacharéis sem formação pedagógica, que adentram os institutos federais desprovidos de conhecimentos relativos à carreira EBTT e ao contexto da verticalização, o que torna o exercício da docência precarizado, necessitando, dessa forma, de apoio, acompanhamento e orientação nesse momento

crítico de ingresso nos Institutos Federais de Educação, o que pode resultar em impactos referentes à sua ambientação, adequação ao exercício de sua função, consequentemente, reverberando nas suas condições de trabalho.

Definimos como lócus da pesquisa três institutos federais que compõem a Amazônia ocidental, são eles: Instituto Federal do Acre (IFAC), Instituto Federal de Roraima (IFRR) e Instituto Federal do Amazonas (IFAM). O estudo da tese foi realizado tendo por amostra o quantitativo de 20 docentes do quadro efetivo dos três institutos federais que compõem a Amazônia ocidental, e 15 gestores da equipe de gestão educacional, usando como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada em profundidade.

A pesquisa teve sua aprovação no CEP/UFAM (Comitê de Ética e Pesquisa) da Universidade Federal do Amazonas sob o Parecer nº 5.361.601.

Desse modo, ao passo que apenas dois institutos têm tradição na rede federal, a saber, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – campus Manaus Centro e o Instituto Federal de Roraima (IFRR) – campus Boa Vista, temos o Instituto Federal do Acre (IFAC) – campus Rio Branco e o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – campus Calama,² como instituições mais recentes que têm recebido inúmeros docentes que desconhecem o contexto educacional da rede federal e suas finalidades, necessitando de orientação e acompanhamento, pois a ausência de tais fatores pode ocasionar implicações que refletem no desempenho profissional e, consequentemente, nas ações educacionais na instituição. O que se evidencia é que, ao se criar os institutos federais com uma nova institucionalidade, não são perceptíveis os mecanismos de acolhimento, integração e programas voltados à socialização dos novos servidores nessas instituições educacionais, por esta razão, este estudo realizou uma investigação a respeito dos processos de acolhimento, integração e socialização institucional nos IFs da Amazônia ocidental.

Como aborda Ascensão (2009), o acolhimento funcional busca sanar as emoções negativas e a ansiedade, que são manifestações comuns no momento da inserção profissional. O autor destaca três aspectos que podem causar ansiedade: “a adaptação à função, às suas características e exigências; estabelecimento/construção de uma rede

² Devido à pandemia de Covid -19, ao retorno gradativo das IES e à greve dos servidores, não foi possível estender a pesquisa para o Instituto Federal de Rondônia- IFRO, campus Calama.

social de suporte e a adaptação a uma nova cultura organizacional” (Ascensão, 2009, p. 33).

Para os institutos federais da região Norte, este estudo de tese se apresenta como relevante, uma vez que constitui uma oportunidade de reflexão dos processos de acolhimento, integração e socialização institucional desenvolvido aos servidores docentes ingressantes na rede federal no contexto amazônico, apontando indicativos de sugestões para implantação, correção e aperfeiçoamento de ações voltadas para esta temática.

Para a academia, o estudo dos processos de acolhimento, integração e socialização dos servidores docentes nos diferentes IFs da Amazônia Ocidental é algo inovador, dado que se trata de um tema novo e pouco discutido, visto que os IFs foram criados em 2008, e não há ainda estudos aprofundados relacionados ao referido tema.

São raras as pesquisas nesta área, alguns trabalhos foram desenvolvidos em IFs e universidades da região Sul e Sudeste do país, como os estudos de Ferreira (2008), Quintanilha (2013), Delvas (2017), Oliveira (2019), entre outros, que, em síntese, apontam que uma instituição comprometida com o acolhimento, integração e socialização de seus servidores garante a transmissão de conhecimentos, a consolidação das ações democráticas e a criação de afinidades.

Nascimento e Reis (2017), ao pesquisarem a formação docente e as percepções de professores ingressantes no ensino básico no Rio de Janeiro, constataram, com base nos depoimentos dos docentes, a ausência de política pública voltada para acolher os professores que iniciam na profissão. Segundo os autores, é fundamental uma efetiva articulação entre a formação inicial e o exercício do trabalho no início de carreira, o que ainda permanece como desafio a ser enfrentado na educação, sendo necessário um processo coletivo de desenvolvimento profissional.

A compreensão da relação existente entre a fase crítica do momento de ingresso de um profissional, um acolhimento funcional assertivo e uma formação de integração coerente e dos encadeamentos desses fatores para o desempenho do servidor ingressante são fatores relevantes que merecem atenção por parte da gestão das instituições de ensino, pois, ao assegurar certas condições de trabalho, há implicações que se refletem no desempenho profissional e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem na instituição e na construção de uma educação para a formação unilateral.

Autores, como Ferreira (2008), Cunha (2011), Santos (2013), Mendrico (2016), Bonadim (2016), Oliveira (2019), tratam da temática enfatizando a importância do

acolhimento, da integração e da socialização profissional e institucional como fator relevante que aproxima os iniciantes de uma relação estabelecida com a instituição e de uma vivência especial e reflexiva com momentos de orientação e características de formação.

Para Mendrico (2016), algumas instituições de ensino têm elaborado estratégias que implementam práticas que buscam identificar informações acerca da organização e preparar o novo servidor para o desempenho de suas funções, caracterizando-se como um momento de acolhimento e integração.

Ferreira (2008) expõe que tanto o acolhimento, como a integração, no âmbito das organizações, são programas de socialização que objetivam direcionar o servidor ao conhecimento da cultura, normas, valores e missão da instituição, destacando que a integração objetiva a adaptação do servidor à organização e à sua função, direcionando-o para o contexto do trabalho e para o desempenho de suas atividades laborais.

Cunha (2011), ao investigar o processo de socialização profissional de professores do Ensino Superior, destaca que “os saberes dos professores são um saber social, construído num contexto de socialização profissional, legitimado por um sistema de instituições e da história de uma sociedade, sem dissociar do que os professores são, fazem, pensam e dizem” (2011, p. 4).

Bonadim (2016), em seus estudos sobre a socialização profissional de professores universitários iniciantes, revela que o processo de socialização profissional ocorre no cotidiano da interação face a face, na instituição, na história de formação e no contexto das práticas instituintes e das práticas instituídas, representadas pelas práticas profissionais no momento de entrada no trabalho. Para o autor, o processo de socialização deve ser melhor compreendido e pensado a partir da concepção da instituição.

Santos (2013), ao desenvolver pesquisa de mestrado intitulada *Socialização Profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior*, aponta que “os docentes se constituem como professores, a partir de processos de erros e acertos, na tentativa de desenvolver seu trabalho de maneira adequada” (2013, p. 12), indicando a importância da formação continuada, sobretudo com políticas institucionais de desenvolvimento profissional e de formação para o exercício da docência.

No âmbito da rede de educação federal, é válido compreender os processos de acolhimento e integração como sendo os pilares norteadores do trabalho dos servidores desde o momento de sua inserção profissional na instituição, tendo em vista que tais

fatores possibilitam ao docente ingressante o conhecimento da cultura organizacional e dos trâmites institucionais necessários à sua socialização, o que vai garantir o bom êxito de suas atividades e o comprometimento em sua carreira funcional.

Nesse viés, o estudo sustenta a tese que o início da atuação na docência nos IFs ocasiona complexificação, intensificação e precarização do trabalho no ensino verticalizado nestas instituições híbridas, dessa forma, a inexistência de políticas de integração e socialização institucional geram, conseqüentemente, desafios e dificuldades a práxis docente, causando impactos nas ações de ensino e na sua atuação profissional no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental.

Destarte, esperamos que esta tese venha contribuir e possa intervir como fator de impacto nas instituições de educação da região amazônica, no sentido de lhes proporcionar informações e indicativos que facilitem a definição de programas de acolhimento, integração e socialização institucional de forma a potencializar o sentimento de pertencimento, a participação, o envolvimento e o conhecimento da cultura organizacional, buscando o fortalecimento da construção da identidade profissional dos docentes nos Institutos Federais da Amazônia.

1.3 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

A tese apresenta um estudo acerca das políticas de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e da conjuntura da nova institucionalidade dos institutos federais, discutindo as políticas de socialização institucional realizadas nos Institutos Federais da Amazônia Ocidental, analisando como se dão as ações e as políticas de acolhimento, integração e socialização institucional interna e externa desenvolvidas aos docentes e se estas contribuem para o trabalho docente nos IFs da Amazônia Ocidental (IFAM, IFRR e IFAC).

Marx (1987) versa sobre as relações de trabalho e educação, além de desvelar a contradição capital e trabalho e as diversas manifestações da vida humana: o trabalho, as diversas formas de sociabilidade e os múltiplos aspectos que concorrem para manifestar a historicidade da vida humana. Se quisermos reconstruir a história vivida pelos sujeitos sociais, ao nível do pensamento, devemos fazer apelo à teoria e às categorias que nos ajudam a ordenar o caos dos acontecimentos, e apreciá-los sob uma nova luz, como conceitos, como “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1987, p.

229), sem perder o elo de sua historicidade em tempos e espaços determinados (Moura, 2016, p. 55).

A questão norteadora buscou investigar quais as políticas de acolhimento, integração e socialização institucional existem nos institutos federais da Amazônia Ocidental e os impactos ao trabalho docente? A pesquisa foi realizada em três institutos da Amazônia Ocidental, a saber: Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Instituto Federal do Acre (IFAC), tendo como sujeitos da pesquisa os servidores docentes que atuam na EBT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) e os servidores que atuam na gestão educacional das instituições, coordenadores, servidores técnicos das equipes pedagógicas, servidores que atuam na Coordenação Técnica-Pedagógica, Administração e Gestão de Pessoas dos campi e da reitoria, e nos setores de Recursos Humanos/Gestão de Pessoas.

Figura 1: Caracterização da Amazônia Ocidental (lôcus da pesquisa)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017.

As discussões e aprofundamentos teóricos se deram através do método do materialismo histórico-dialético, de modo a “fundamentar teoricamente o objeto de estudo, que contribuíram para a análise dos dados, imprimindo suas teorias, na compreensão crítica dos significados neles existentes” (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Moura (2016) destaca que tal método compreende a realidade humana como uma totalidade contraditória e em movimento, sendo unidade do diverso, e que o seu conhecimento implica a apreensão das mediações ou conexões que a constituem em sua particularidade definida no espaço e no tempo. Esta é a razão pela qual as categorias e

os conceitos não têm validade eterna e demandam que ambos sejam apreendidos e constituídos em sua historicidade (Moura, 2016, p. 33-34).

Portanto, as categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético: totalidade, contradição, mediação e práxis,³ engendraram o levantamento bibliográfico, documental e os dados da pesquisa empírica, que serviram de base para a organização e análise das informações coletadas que se evidenciam como um todo estruturado, estruturante e dialético.

O estudo buscou investigar informações relativas às condições de trabalho e atuação dos docentes nos institutos federais da Amazônia com ênfase nas políticas de acolhimento, integração e socialização interna/externa ofertada aos servidores docentes no âmbito institucional e na reitoria, desde o momento da inserção profissional do servidor na instituição, identificando as percepções dos servidores docentes em relação aos processos de acolhimento, integração e socialização institucional e às formações pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos campi e da reitoria no momento de ingresso do servidor docente na carreira EBTT, analisando se estas contribuem para a atuação docente e os impactos destas ações ao trabalho docente.

Com a equipe de gestão educacional do campus, o estudo buscou um levantamento de informações a respeito dos instrumentos e ações formativas realizadas como suporte técnico-pedagógico para orientação, acolhimento, integração e socialização dos novos servidores docentes em início de carreira, a fim de identificar se existe uma política de acolhimento, integração e socialização interna/externa que

³ Entendemos práxis como subcategoria de análise nesta tese, pois a compreensão materialista-dialética pressupõe a integração entre pensamento e experiência, superando a concepção hegemônica de observação como algo objetivo, neutro e distanciado. Nesse contexto, a ideia de *práxis* é central para a visão marxista do conhecimento, porque compreende a existência humana como um processo de construção ativa da realidade, em que a teoria e prática são inseparáveis (Kosik, 1976, p.202).

Assim, acreditamos que a prática educativa como uma reprodução da existência humana não se limita a ser enriquecida pela produção; é na criação e no trabalho humano que a realidade se manifesta e se torna acessível, consolidando-se como um processo criativo que possibilita ao ser humano criar, compreender e transformar a realidade social e material em que vive, tal como observou Marx em seus escritos.

Esta abordagem epistemológica, ontológica e política tem como objetivo não apenas conhecer para transformar, mas também transformar enquanto conhece. Aqui destaca-se o papel da práxis educativa deste professor que atua no IF, pois, no âmbito da *práxis*, a relação entre sujeito e objeto de conhecimento é dinâmica, interdependente e marcada por uma determinação mútua. A realidade não pode ser entendida de forma passiva, mas apenas por meio da ação e da interação ativa do sujeito. Nesse processo, o conhecimento se constrói a partir da relação sensível com os fenômenos, e a verdade emerge do envolvimento direto com a realidade, em vez de ser tratada como uma abstração. Esta perspectiva exige que o conhecedor se reconheça como parte de seu contexto histórico e das condições que o moldam, compreendendo a si mesmo enquanto busca compreender o mundo (Vázquez, 2007, Kosik, 1976).

possibilita uma melhor adaptação dos servidores docentes e o conhecimento dos processos administrativos, estruturais, organizacionais que visem uma orientação e apoio com suporte de orientações relativas às suas atribuições e respectivas funções institucionais.

A metodologia se constitui pela abordagem qualitativa analítica de caráter exploratório, ancorada no materialismo histórico-dialético, onde o objeto é dialético e se conecta à totalidade das relações e estruturas sociais, buscando abstrair a essência do fenômeno numa compreensão de suas particularidades e singularidades, possibilitando a construção do conhecimento e da pesquisa como um todo, estabelecendo conexões, como afirma Frigotto (2010), vinculando-se à concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto, num processo de mediação, procurando revelar, apreender e expor a estruturação das relações, das transformações e do desenvolvimento dos fenômenos sociais.

O estudo se baseou em uma análise contextualizada, tendo por base discussões históricas, sociais, políticas e econômicas sobre a política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a nova institucionalidade com a implantação dos institutos federais e as políticas de acolhimento, integração e socialização institucional dos servidores docentes ingressantes no âmbito dos institutos federais da região amazônica, em três etapas: pesquisa bibliográfica, documental e de campo de caráter empírico.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, artigos, teses e dissertações nas plataformas acadêmicas Google Acadêmico, Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os levantamentos subsidiaram e possibilitaram a definição das categorias centrais de análise e operacionais da tese. Segundo Lakatos e Marconi (2008), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange a bibliografia do tema a ser investigado desde as publicações avulsas até as comunicações orais, compreendendo oito fases distintas: escolha do tema, elaboração de plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise, interpretação e, por fim, redação (Lakatos; Marconi, 2008, p. 57).

A pesquisa documental se deu pela análise dos documentos que serviram para subsidiar as dimensões teóricas, a partir dos documentos normativos institucionais internos e externos que regem as instituições de educação profissional, ciência e tecnologia e as políticas de acolhimento ofertadas aos servidores docentes no âmbito

dos institutos da região amazônica. Os documentos analisados foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), normativas, resoluções das coordenações, resoluções da carga horária docente e funções, histórico do campus, portarias, atas de reuniões, planilhas com informações do setor de recursos humanos da reitoria com informações dos servidores por campus (quadro de servidores, formação aos servidores em início de carreira, tempo de serviço), estatutos, documentos do Ministério da Educação e Cultura, documentos institucionais (atas de reunião, programações da semana de ambientação, jornadas pedagógicas, planejamentos e formações docentes), decretos e legislações que possibilitaram a análise e a caracterização das ações de acolhimento e integração aos servidores docentes desde seu período de inserção ao serviço público nos institutos federais da Amazônia Ocidental. Para Severino (2016), a pesquisa documental tem como fonte documentos no sentido amplo, e os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2016, p. 131).

Por fim, a pesquisa empírica englobou os encontros com os participantes da pesquisa: docentes e gestores educacionais, com gravação de entrevistas que foram previamente agendadas e definidas com os sujeitos da pesquisa dos três institutos federais, sendo utilizadas como instrumento de coleta de dados, sendo estas profundas e semiestruturadas. Na entrevista em profundidade, o informante é convidado a falar livremente sobre um tema, e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões, atendendo, principalmente, às finalidades exploratórias. Este instrumento é bastante utilizado para o detalhamento de questões e formulação mais precisa dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação, o entrevistador introduz o tema, e o entrevistado tem liberdade para discorrer, sendo, portanto, uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão (Boni; Quaresma, 2005).

O lócus é os três institutos federais da Amazônia Ocidental (IFAC, IFAM e IFRR), tendo por base os dados da pesquisa documental e o resultado das análises das entrevistas da pesquisa empírica realizada no 1º e 2º semestre de 2023, onde tivemos uma amostra de 15 gestores e 20 docentes de três institutos da Amazônia Ocidental: IFAC campus Rio Branco, IFRR campus Boa Vista e IFAM campus Manaus Centro, das diferentes áreas técnicas, propedêuticas e pedagógicas, tendo como participantes da pesquisa os servidores docentes que ingressaram nos últimos concursos e que estão

na instituição há menos tempo, trazendo como recorte temporal dos docentes que ingressaram nos IFs nos últimos oito anos, como se apresenta na Tabela 1:

Tabela 1: Sujeitos da pesquisa nos IFs da Amazônia Ocidental (IFAC, IFAM, IFRR)

	Amostra da Pesquisa Docente: IFAC/IFRR/IFAM Ano base: 2023								
	IFAC			IFAM			IFRR		
	Formação	Ingresso	Tempo/ Serviço	Formação	Ingresso	Tempo/ serviço	Formação	Ingresso	Tempo/ serviço
Doc. 1	Administração	2017	6 anos e 10 meses	Engenharia Florestal	2016	7 anos e 6 meses	Letras/ Língua Portuguesa	2021	2 anos 3 meses
Doc. 2	Contabilidade	2018	5anos e 7 meses	Eletrotécnica	2016	7 anos	Direito	2016	6 anos e 11 meses
Doc. 3	Administração	2018	5 anos e 9 meses	Engenharia Química	2018	5 anos	Letras / Português	2021	2 anos e 3 meses
Doc. 4	Engenharia de Produção	2020	4 anos e 6 meses	Engenharia Química	2017	6 anos	Enfermagem	2019	4 anos e 7 meses
Doc. 5	Matemática	2016	8 anos e 2 meses	Mecatrônica Industrial	2015	8 anos	Matemática	2021	2 anos e 3 meses
Doc. 6	Alimentos	2019	4 anos	Engenharia Mecatrônica.	2022	1 ano e 2 meses	Ciências Biológicas	2017	6 anos e 7 meses
Doc.7	Pedagogia	2018	5 anos e 10 meses	X	X	X	Português/ Inglês	2021	2 anos e 4 meses
Total 20	7			6			7		

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os critérios de inclusão para efetivação e participação na pesquisa foram: ser professor do quadro permanente do IFs da região da Amazônia Ocidental, tendo sido admitido até 31 de dezembro de 2023; trabalhar em pelo menos dois níveis /modalidades de cursos ofertados nos IFs, e ter ingressado no instituto nos últimos oito anos. Os critérios de exclusão foram: não ser do quadro efetivo; ter sido admitido após 31 de dezembro de 2023; não trabalhar em dois níveis/modalidades, e ter mais de oito anos de instituição.

Foram também entrevistados 15 gestores educacionais de diferentes setores: coordenações, departamentos e direções de ensino dos IFs que são responsáveis pelas ações formativas no âmbito dos IFs da Amazônia Ocidental, buscando um levantamento de informações a respeito dos instrumentos e ações realizadas como suporte técnico-pedagógico para a orientação e acolhimento dos novos servidores docentes em início de carreira, com a finalidade de identificar se existe uma política de acolhimento e socialização institucional ofertada aos servidores ingressantes, e se estas ações ocasionam impactos ao trabalho docente. Participaram da pesquisa gestores de diferentes equipes da gestão educacional dos IFs, como se apresenta na Tabela 2:

Tabela 2: Sujeitos da pesquisa nos IFs da Amazônia Ocidental (IFAC, IFAM, IFRR)

	Amostra da Pesquisa Gestores: IFAC/IFRR/IFAM Ano base: 2023								
	IFAC			IFAM			IFRR		
	Função	Tempo	Formação	Função	Tempo	Formação	Função	Tempo	Formação
Gest. 1	Coordenação Técnica-Pedagógica	6 anos	Pedagogia	Atuou como chefe gabinete	43 anos	Pedagogia	Departamento de Ensino e de Graduação	13 anos	Biologia
Gest. 2	Coordenação Técnica-Pedagógica	4 anos	Pedagogia	Pró-reitoria de Ensino	9 anos	Pedagogia	Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAP)	9 anos	Pedagogia
Gest. 3	Departamento dos cursos técnicos integrado ao Ensino Médio.	13 anos	Letras	Núcleo de apoio multiprofissional de saúde (reitoria)			Departamento de ensino técnico das áreas da indústria, infraestrutura, informática.	11 anos	Informática
Gest. 4	Direção de ensino, pesquisa e extensão.	12 anos e 6 meses	Contabilidade	Psicóloga equipe multiprofissional (reitoria)	3 anos e 9 meses	Psicologia	Diretoria de Gestão de pessoas	9 anos	Química
Gest. 5	Coordenação Técnica-Pedagógica	14 anos	Pedagogia	Diretor de Educação à Distância (reitoria)	12 anos	Administração	Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAP)	8 anos	Pedagogia
Total 15	5			5			5		

Fonte: elaborado pela autora, (2024).

No tocante aos dados analisados, são citados os documentos institucionais: PDI, planilhas com dados dos servidores, relatórios, programações das jornadas pedagógicas, além dos dados que foram disponibilizados através da plataforma da escola virtual do IFAM, e os dados da pesquisa empírica realizada através de entrevistas semiestruturadas com 15 gestores e 20 docentes dos três institutos da Amazônia Ocidental.

A análise e a sistematização dos dados se deram pela análise de conteúdo temática-categorial de Bardin (2011), Guerra (2014); Sampaio; Lycarião (2021), Oliveira (2008). Além disso, apresentamos e discutimos as falas dos sujeitos para a construção das principais categorias de análise, que foram: acolhimento e integração, políticas de acolhimento, integração e socialização institucional, impactos da ausência de acolhimento e integração, condições de trabalho e subcategorias que foram emergentes a partir do resultado da pesquisa. Para a análise dos dados, codificação e categorização dos dados, foram utilizados quadros de análise categorial para as inferências e interpretações dos resultados da pesquisa, numa perspectiva materialista histórico-dialética, referente à totalidade como um todo estruturado e dialético, onde a “caótica representação do todo” e a rica totalidade das multiplicidades das

determinações e das relações coincidem com a compreensão da realidade (Kosik, 1969, p. 30).

Para a inferência dos resultados analisados, utilizamos os seguintes códigos para docentes D1, D2, D3, [...], com as respectivas siglas das unidades federativas de cada campus, e para os gestores: G1, G2, G3, [...], com suas respectivas unidades federativas e assim sucessivamente, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e o anonimato dos dados discutidos nos resultados.

1.4 Desenho da tese

Inicialmente, a tese apresenta uma introdução que contempla uma breve contextualização da pesquisa que se realizou no âmbito dos institutos federais da Amazônia Ocidental: Instituto Federal do Acre (IFAC), Instituto Federal do Amazonas (IFAM), e Instituto Federal de Roraima (IFRR), destacando os objetivos, as finalidades, a metodologia e a justificativa da proposta de tese.

Posteriormente, a primeira seção do capítulo I, “As modificações no mundo do trabalho e o processo de reestruturação produtiva”, está dividida em seis partes sequenciais e complementares, sendo que, na primeira parte da seção, se apresenta uma breve discussão sobre o conceito de trabalho, seguida de um panorama que trata das crises cíclicas do capitalismo, as formas de organização e a sistematização do trabalho, e o processo de reestruturação produtiva e seus impactos no Brasil, trazendo uma análise das modificações no mundo do trabalho, destacando o processo de reestruturação produtiva e os impactos na educação e na escola.

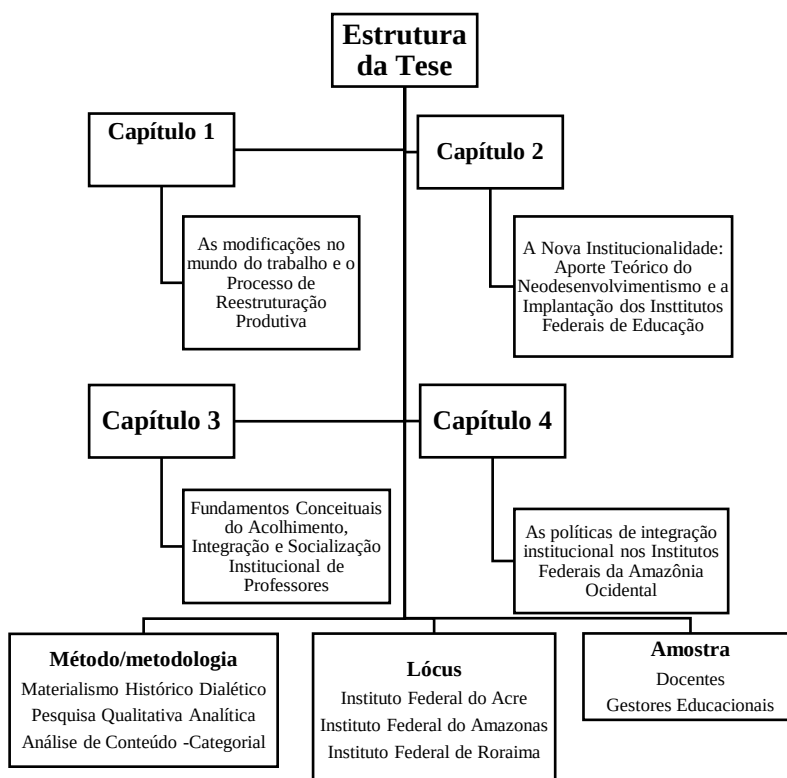
No capítulo II, intitulado “A Nova Institucionalidade: aporte teórico do neoinstitucionalismo e neodesenvolvimentismo e a implantação dos Institutos Federais”, discute-se o papel das instituições, do institucionalismo e do neoinstitucionalismo, trazendo uma breve discussão sobre o desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo. Em seguida, estudamos o neodesenvolvimentismo no Brasil, no período de 2003 a 2014, por conseguinte, apontamos as políticas educacionais neodesenvolvimentistas para a educação profissional e tecnológica (2003 a 2014), indicando o papel da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil, finalizando este capítulo indicando os desafios e contradições desta nova institucionalidade.

No capítulo III, abordamos os principais fundamentos conceituais sobre acolhimento, integração e socialização institucional e profissional no âmbito das

instituições em suas múltiplas dimensões, com base em um aporte teórico e epistemológico dos estudiosos que discutem a temática, como: Berger e Luckmann (1985), Hargreaves (1998), Freitas (2002), Dubar (2005, 2012) entre outros pesquisadores de linha marxista.

No capítulo IV da tese, apresentamos uma breve contextualização dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental, lócus da pesquisa de campo (Instituto Federal do Acre- IFAC/campus Rio Branco, Instituto Federal do Amazonas/campus Manaus Centro e Instituto Federal de Roraima/campus Boa Vista), realizando uma análise a respeito das políticas de integração e socialização institucional internas e externas desenvolvidas aos docentes em início de carreira, no âmbito dos IFs da Amazônia Ocidental, nos referenciando aos programas e às ações de acolhimento, integração e socialização institucional internas e externas desenvolvidas nos três IFs, a partir dos documentos e narrativas dos docentes e gestores, buscando identificar se estas contribuem para a prática docente e os possíveis impactos destas políticas de socialização institucional nas condições de trabalho docente nos institutos federais da Amazônia Ocidental. A seguir, apresentamos o desenho da tese e sua estruturação.

Gráfico 1: Desenho da Tese



Fonte: elaborado pela autora (2024).

2 CAPÍTULO I: AS MODIFICAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

2.1 Uma breve discussão conceitual sobre o trabalho

Inicialmente, buscamos elucidar o significado de trabalho, que, para Marx (2013), presume a forma que define o ser humano como exclusivo, “o trabalho como criador de valores de uso, é entendido como condição de existência do homem, necessidade natural de mediação do metabolismo social entre humanidade e natureza” (Marx, 2013, p. 167). O que, para Antunes (2009, p. 260), no ditame da mercadoria de Marx, “o trabalho é visto como uma atividade vital metamorfoseia-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória”.

Para Marx (2013), o trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico e gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana numa forma específica, determinando a realização de um fim, quando, nessa qualidade concreta e útil, produzirá valores de uso.

Para o pensador, a essência do homem está no trabalho, no que ele produz. Nessa perspectiva de totalidade, de homem, de natureza e de sociedade, ele é aquilo que produz, uma vez que a natureza do homem depende de suas condições materiais que determinarão sua atividade de produção. Segundo Marx (2013), pelo trabalho, o homem transforma a si mesmo e a natureza, agindo sobre o mundo exterior, modificando-o, ou seja, o homem modifica a si mesmo.

Na sociedade capitalista, o trabalho torna-se um meio de subsistência em que não se apresenta como necessidade fundamental de realização humana, caracterizando a força de trabalho como mercadoria, causando um processo de estranhamento e alienação do trabalhador. Como destaca Antunes (2005), para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica, quando a atividade de trabalho se reduzia a uma ação repetitiva e mecânica.

Como evolve o humano, o trabalho converteu-se em *tripaliare*, originário de *tripalium*, instrumento de tortura, momento de punição e sofrimento. No contraponto, o ócio tornou-se parte do caminho para a realização humana. De um lado, o mito prometeico do trabalho; de outro, o ócio como libertação (Antunes, 2009, p. 259).

Para Antunes (2009), este movimento pendular, dúplice, contraditório e dialético do trabalho se mantém como uma questão que acompanha a formação sociopolítica e histórica da sociedade e do labor humano, ocasionando, durante o século XX, a expansão do trabalho assalariado, assumindo a forma alienada e estranhada do trabalho, que impossibilitava o desenvolvimento do ser em sua integridade e totalidade. Para o autor, esta visão contraditória do mundo do trabalho considera este como fonte de criação, mas que também subordina, humaniza e degrada, liberta e escraviza, emancipa e aliena.

Nas relações capitalistas, há um domínio do trabalho alienado, onde o trabalhador não é mais dono do seu trabalho, e o fruto de seu trabalho deixa de lhe pertencer, deslocando-se para os donos dos meios de produção. Nesse contexto, o trabalho é considerado uma unidade contraditória, pois, ao mesmo tempo em que é a condição básica para a existência da vida humana, promove também a sua alienação. Se, por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, necessário ao processo de humanização, por outro lado, nos ditames da sociedade capitalista, o transforma em trabalho assalariado, alienado e fetichizado.

Contextualizando historicamente, o sistema capitalista se estruturou nas seguintes fases: Capitalismo Comercial (século XV - XVIII); Capitalismo Industrial (século XVIII - XIX), e Capitalismo Financeiro (século XX até os dias atuais).

O sistema capitalista surge num contexto de decadência do sistema de produção vigente no feudalismo, tendo início com sua primeira fase, que corresponde ao período do século XV ao XVIII, denominada de Capitalismo Comercial, também chamada de pré-capitalista. Nesse momento, ainda não havia industrialização e o sistema estava baseado em trocas comerciais. O modelo econômico adotado era o mercantilismo, que tinha como principais características o controle estatal da economia, através do qual o rei controlava o mercado; o protecionismo do mercado interno; o metalismo; o acúmulo de metais preciosos, e a balança comercial favorável mais à exportação do que à importação.

A segunda fase do sistema capitalista corresponde à passagem do Capitalismo Comercial para o Capitalismo Industrial, que ocorreu em meio às revoluções tecnológicas e políticas, tendo como marco principal a Revolução Industrial, iniciada em 1760 (século XVIII), na Inglaterra, apresentando como marco a introdução da máquina a vapor na produção, o que deu início à transição de uma produção manufatureira para uma produção industrial.

Como aponta Rossato (2001), as revoluções industriais atravessam as ondas longas do desenvolvimento do capitalismo com base nas grandes mudanças tecnológicas, divididas pelo autor como: a primeira Revolução Industrial, que ocorre no século XVIII e restringe-se à Inglaterra e França, marcada por grandes invenções, como a lançadeira volante, a energia da água, a fundição, a máquina de metal, que substitui a de madeira, e a máquina a vapor. Esta revolução substitui a produção de energia pela força motriz, nascendo à manufatura e, posteriormente, é introduzida a máquina no processo de industrialização. A segunda revolução ocorre com a expansão da industrialização na Europa e Rússia, desenvolvendo o colonialismo e a revolução nos Estados Unidos e no Japão, impulsionada pelo surgimento de novas forças motoras, pelo uso da energia elétrica e derivados do petróleo, pela indústria química, pelo telégrafo, pelas indústrias automobilísticas e pelas metalúrgicas. A terceira revolução é caracterizada pelo avanço tecnológico, automação do processo produtivo e informática, com um crescimento substancial da lucratividade com o aumento da produção, redução dos custos e tempo de trabalho, onde as grandes potências mundiais se destacam no mercado e no mundo, como é o caso dos países ricos da Europa, dos Estados Unidos, do Japão e do Canadá.

Os períodos marcados pelas revoluções industriais são constituídos por elevada concorrência internacional, monopólio comercial, evolução tecnológica, globalização e elevadas taxas de urbanização.

Na visão de Marx (2013), o modo de produção capitalista se caracteriza por uma “revolução dos meios de produção”, sobretudo da tecnologia, onde a história do capitalismo se dá pelo desenvolvimento da produtividade e pelo avanço tecnológico.

Contudo, os processos revolucionários também tiveram um caráter político. Em 1789, inicia-se a Revolução Francesa, movimento que buscava o fim da organização política, social e econômica vigente na época, que oferecia privilégios a pequenas parcelas da população e concedia pouco direito ao povo. Nessa fase do capitalismo, o poder passou para as mãos da burguesia, que começou a crescer com a intensificação do comércio.

A economia, durante o período do capitalismo industrial, estava baseada no liberalismo econômico, corrente de pensamento cujo principal expoente foi Adam Smith, que defendia o Estado mínimo e a não intervenção estatal na economia. Segundo os seus defensores, a lei de oferta e procura e a competição do mercado garantiriam melhores resultados para a sociedade como um todo.

O modo de produção vigente nos séculos de capitalismo industrial permitiu o aumento da produtividade, a diminuição dos valores das mercadorias e a acumulação de capital, por outro lado, tais avanços só foram possíveis a partir de condições precárias de trabalho, jornadas de trabalho muito altas, diminuição dos salários e aumento do desemprego.

A terceira fase do sistema capitalista se denomina Capitalismo Financeiro, que se inicia no século XX, depois do final da Segunda Guerra Mundial, quando os bancos e as empresas se unem para obter maiores lucros. É nesse momento que surgem as empresas multinacionais e transnacionais, que fortalecem as práticas monopolistas. Este modelo, vigente até hoje, é baseado nas leis das instituições financeiras e dos grandes grupos empresariais presentes no mundo todo e é chamado de capitalismo financeiro, pois as grandes empresas passaram a vender parcelas de seu capital na bolsa de valores e, a partir de então, passou-se a produzir riqueza por especulação. Nesse momento, a acumulação do capital chegou a níveis nunca vistos anteriormente.

Para Antunes (2009), todo o debate perpassa a distinção entre o trabalho vivo e morto e suas implicações para a classe trabalhadora atualmente. O autor destaca que o trabalho morto se encontra corporificado no maquinário técnico-científico e no aumento da produtividade do trabalho, buscando intensificar as formas de extração sobre trabalho em um tempo cada vez mais restrito, sendo necessários diretamente o trabalho vivo (humano), o seu saber científico e o saber laborativo, já que as máquinas inteligentes não podem substituir/eliminar grande parte do trabalho vivo. É relevante esta discussão na atualidade em razão da forte presença da tecnologia no processo produtivo, o que efetivamente promove dinamicidade na produção, gerando riqueza, embora intensifique a exploração do trabalhador.

Como destaca Marx (1983), o modo de produção capitalista ocasionou alguns efeitos, como a inserção da maquinaria, gerando consequências e agravamento significativos à exploração da força de trabalho, como a aceleração do ritmo de trabalho, a ausência dos postos de trabalho e o desemprego subsequente.

O autor analisa o desmonte dos mecanismos de exploração pelos mecanismos de desenvolvimento da produtividade em suas formas concretas, demonstrando, assim, que o desenvolvimento da produtividade nunca pode beneficiar, espontaneamente, a classe operária, mas, ao contrário, é feito precisamente para aumentar sua exploração.

Notamos que as modificações ocorridas no mundo do trabalho em esfera mundial e nacional buscam dar sentido às diferentes nuances do trabalho. Como destaca

Antunes (2005), o trabalho se apresenta como um momento fundante da sociabilidade humana, a saber, processo de humanização. Na sociedade capitalista, o trabalho assalariado assume a forma de trabalho alienado na busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho. Nesse sentido, o processo de trabalho se converte em meio de subsistência, e a força de trabalho se torna uma mercadoria especial, tendo por finalidade a criação de novas mercadorias para a valorização do capital.

Nesse sentido, as transformações advindas da Revolução Industrial ocasionaram profundas modificações no mundo do trabalho, caracterizando uma precariedade estrutural nas diferentes formas de trabalho, na constituição da classe trabalhadora e na nova configuração produtiva.

Para Rossato (2001), na sociedade global, criou-se uma divisão dos incluídos e excluídos. Para o autor, os incluídos são os poucos que detêm nas mãos os rumos do mundo do trabalho e das grandes corporações que buscam produzir ao preço mais baixo, dispensando, gradativamente, a força humana de trabalho. E os excluídos são a grande maioria que busca ansiosamente o trabalho e precisa dele para sobreviver, mas se vê excluída da sociedade, gerando, conseqüentemente, o desespero e o desemprego.

No âmbito educacional brasileiro, a questão do trabalho e as mudanças advindas do processo de reestruturação produtiva e globalização se correlacionam diretamente com a educação profissional ofertada especificamente na rede federal, pois a educação profissional, desde a época das escolas de aprendizes e artificies em toda sua evolução histórica, política e social, buscou dar suporte às exigências econômicas e o mercado capitalista brasileiro, como salientam Bertoldo e Santos (2012, p. 109) “na ordem capitalista, a própria organização da educação e a práxis docente, são expressão das relações de dominação social que se reflete no espaço educativo”.

Na década de 90, este momento é marcado pelo desencadeamento de crises na educação superior, pelas reformas estatais, pelos ajustes neoliberais e pelo avanço econômico, que vão se redesenhando na adoção de novos modelos que irão desembocar em um novo modelo de universidade no Brasil (neoprofissional, heterogênea e competitiva), com diferenciação institucional, a “criação de instituições não universitárias, exemplificando a criação de colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além do ensino a distância” (Sguissard, 2009, p. 62).

Como defende o autor, esse novo modelo institucional reduziria os gastos dos recursos públicos, além de atender as necessidades mutantes do mercado de trabalho,

onde a ampliação da oferta e as oportunidades educacionais se dariam sem ou com pouco custo adicional ao Estado, o que ocasionaria a racionalização nos gastos públicos e a independência dos países estrangeiros. A análise trazida por Sguissard (2009, p. 61) aponta que as “crises da educação superior nos países em desenvolvimento são estabelecidas pelos limitados e mal utilizados recursos públicos o que impulsiona a geração nas reformas”. Nesse sentido, no contexto da conjuntura neoliberal e da globalização, das mudanças do mundo do trabalho e do processo de reestruturação produtiva no país, intensificaram-se as políticas públicas governamentais que foram incentivadas pelos organismos internacionais e o Banco Mundial, buscando fomentar os investimentos nas instituições e o desenvolvimento das instituições privadas com a diversificação na oferta no Ensino Superior, tendo como princípios prioritários a equidade e a qualidade no ensino. Essa complexidade se reflete nas formulações das políticas que oscilam entre as proposições desenhadas nos fóruns internacionais e soluções internas por adaptação aos interesses econômicos e políticos locais.

Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram as instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, Ensino Médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Como destaca Vieira (2014), no final da primeira década do século XXI, as políticas para a educação profissional ganham destaque, assim como a redefinição do papel do estado-nacional com a criação dos institutos federais em 2008, e o PRONATEC, aprovado em 2011, visando financiar a expansão dos cursos técnicos nas duas modalidades: médio e qualificação profissional com a crescente presença do setor privado.

Esta complexidade se reflete nas formulações das políticas que oscilam entre as proposições desenhadas nos fóruns internacionais e soluções internas por adaptação aos interesses econômicos e políticos locais.

Historicamente, desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, ministrando conhecimentos práticos e técnicos aos filhos da classe proletária, se buscava dar suporte às demandas do mercado industrial, dessa forma, a questão do trabalho se correlaciona diretamente com a educação profissional brasileira, a fim de atender as exigências econômicas e do mercado do capitalista em nosso país.

Logo, a constituição da educação profissional no Brasil se deu, a priori, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices no governo de Nilo Peçanha a

partir do Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909), quando mais tarde foram transformados em Liceus Industriais (1937), em Escolas Industriais e Técnicas (1942), em Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (1959), em Centro Federais de Educação (CEFETs em 1994) e, em 2008, em Institutos Federais. Toda a evolução sócio-histórica da educação profissional como modalidade de educação teve como foco preparar mão de obra para o mercado capitalista com a implantação dos IFs, gerando e fortalecendo as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico e à inclusão social.

O que não difere com o advento da nova institucionalidade em 2008, recorrente das reformas educacionais pós-década de 90 e da implantação dos institutos federais pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que visa, sobretudo, o desenvolvimento social, cultural e econômico do país sob o viés de uma perspectiva neoinstitucionalista e neodesenvolvimentista. Na perspectiva neoinstitucionalista, este novo modelo de instituição busca atender aos anseios da sociedade capitalista, com a ampliação da oferta de diversos cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino, promovendo a qualificação profissional para o mercado capitalista, e aos setores da sociedade e ao crescimento econômico, possibilitando, assim, a universalização da educação básica, técnica e tecnológica. No viés desenvolvimentista, a nova (outra) institucionalidade representada pelos institutos federais garante uma ampliação na oferta e na formação educacional de caráter técnico, tecnológico e na pesquisa aplicada. Como afirma Vieira (2014), surge um novo formato de instituição onde o ensino técnico e tecnológico, as licenciaturas e a pesquisa aplicada não se dão apenas na universidade, mas possibilitarão um ensino verticalizado.

O surgimento da nova institucionalidade e “dos institutos federais” se deu a partir de movimentos político-econômicos e sociais, que impulsionaram a expansão da rede federal em distintas temporalidades, numa perspectiva de satisfazer as demandas do mercado capitalista num viés de uma formação que visa agregar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, baseada nos princípios fundantes de uma formação humana omnilateral, de uma educação politécnica, numa perspectiva marxista de formação para o mundo do trabalho e suas mudanças, garantindo acesso das classes sociais menos favorecidas aos diferentes níveis e modalidades de educação como novo espaço de inclusão social, equidade, justiça social e desenvolvimento sustentável.

Além disso, contempla característica institucional específica: a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior (Oliveira, 2021). A

concepção de integração e verticalização pensada na nova institucionalidade dos IFs abrange as ações de pesquisa e extensão num mesmo campus com um mesmo corpo docente numa proposta curricular que

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

Desse modo, caracterizamos os institutos federais como uma nova institucionalidade, pois estas instituições, diferentemente dos CEFETs, além de ofertarem a educação básica, técnica e tecnológica na modalidade de nível médio, oferta o ensino integrado à educação profissionalizante, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), como preconizado na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e no Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004b), o que se difere do caso dos CEFETs, onde não era oferecido o ensino integrado à educação técnica e profissional, tendo como objetivos: ministrar cursos em grau superior, cursos técnicos e de educação continuada, além da realização de pesquisas na área de tecnologia.

Com sua nova reconfiguração, os institutos federais atendem à verticalização do ensino, à hibridização institucional, ao ensino integrado ao Ensino Médio e à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Esta multiplicidade de funções ocasiona impactos nas condições de trabalho docente com a polivalência, a sobrecarga de trabalho, os processos de burocratização da atividade docente, o atendimento a múltiplas tarefas atreladas a cargos de gestão, a falta de estrutura mínima, a formação inadequada do corpo docente, a alta rotatividade e a ausência de formações. Tais processos levam a precariedades pedagógicas, que, atreladas ao novo modelo singular dos IFs, em sua atuação pluricurricular (pluralidade de cursos e currículos), são permeados por contradições e desafios que são inerentes à práxis docente.

Nesse viés, notamos que, para além dos problemas elencados, nos institutos federais de Educação da região amazônica, há um grande número de servidores docentes que ingressam no serviço público que não tiveram experiências iniciais com a docência na educação básica, técnica ou tecnológica. Parte deles é de bacharéis sem formação pedagógica que adentram os institutos federais desprovidos de conhecimentos relativos à carreira da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), ao contexto da

verticalização, o que torna o exercício da docência precarizado. Logo, necessitam de apoio, acompanhamento e orientação nesse momento crítico de ingresso nos institutos federais de educação. A ausência de um adequado processo de socialização institucional gera abandono, o que poderá ocasionar e agravar o sofrimento decorrente do trabalho e desencadear problemas de saúde, bem como mal-estar e desamparo, que podem afetar as atividades laborais dos professores e servidores de modo geral. As consequências negativas também comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho de suas funções.

Diante disso, o estudo em questão nos leva à reflexão e a uma abordagem contextualizadora, crítica e dialética dos processos de socialização e integração institucional nos institutos federais da Amazônia Ocidental, pois se faz necessário entendermos a realidade “como um todo estruturado e dialético” (Kosik, 1978), que pode se conhecer mediante um processo de análise que seja capaz de captar suas mediações.

Dubar (2012) caracteriza a socialização profissional como processo geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas e perspectivas a realizar, das relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. Um processo de socialização e integração institucional assertivo se apresenta como uma questão relevante que precisa ser consolidada no âmbito dos Institutos federais. Como afirma Dubar (2012), a socialização profissional possibilita a compreensão das especificidades do processo educacional, do trabalho e da carreira, contribuindo na construção das identidades no interior de instituições, nos processos coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais.

Freitas (2002), ao discutir a organização escolar e a socialização profissional de professores iniciantes, reflete a necessidade de repensar as condições da socialização profissional oferecidas aos professores iniciantes, à forma de classificação das turmas, o tempo de exercício profissional e a atribuição das melhores turmas aos professores mais antigos, considerando a importância da organização escolar como espaço para a compreensão da socialização profissional.

Nessa perspectiva atual de análise da problemática da atuação profissional docente em início de carreira, do processo de socialização e integração institucional e os impactos ocasionados ao trabalho docente, o estudo se apresenta em permanente reelaboração, sendo construído em função das realidades históricas, sociais e políticas e

da própria constituição desta nova institucionalidade, que se conjuga como algo novo, inovador e revolucionário que atravessa os processos de mudanças, construção e reconstrução de suas bases sociopolíticas, culturais e educacionais, influenciadas diretamente pelas mudanças no mundo do trabalho e pelo próprio sistema capitalista.

Partindo deste pressuposto, a socialização e a integração profissional ocorrem numa articulação entre o agente em socialização e o meio profissional no qual será inserido, sendo necessário compreender tanto as estratégias e as interações dos agentes, quanto o espaço em que este processo irá ocorrer. Para Dubar (1998), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída em uma relação de identidade para si e identidade para o outro.

Nessa perspectiva, na visão de Dubar (1998, p. 106) “a identidade se constitui na relação dialética entre atos de atribuição e pertença”, onde os atos de atribuição se referem àquilo que é atribuído ao sujeito pelos outros, definindo-o e estabelecendo seu papel no grupo, e os atos de pertença se relacionam à adesão ou incorporação daquilo que é atribuído pelos outros.

Este movimento de atribuição e pertença entre o indivíduo e o outro ou entre o indivíduo e o grupo constitui os sujeitos e as instituições em que o autor chama de “movimento de negociação identitária”, fundamental para a constituição identitária do sujeito e para a organização e a constituição dos grupos e instituições.

Portanto, Dubar (1998) salienta que um processo de socialização é a chave para a construção das identidades sociais e profissionais, pois busca-se minimizar as distâncias entre as “identidades para si” e as identidades para o outro”, na medida em que os atores sociais se identificam uns com os outros e constroem simultaneamente uma imagem de si. Estas configurações identitárias são forjadas na tensão de processos relacionais e biográficos. Desse modo, as identidades sociais e profissionais são, portanto, marcadas pela dualidade entre o processo relacional (atos de atribuição) e o processo biográfico (atos de pertencimento), nos processos históricos específicos e em contextos simbólicos próprios, onde “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída” (Dubar, 1998, p. 135).

Na visão de Machado (2013), o processo de integração se apresenta como parte da socialização organizacional nas organizações públicas, caracterizando como prioridade da demanda da organização um processo de acolhimento e integração bem elaborado, capaz de desenvolver no servidor recém-admitido um senso de compromisso

e responsabilidade com a organização e com os usuários, sendo que tais fatores irão repercutir positivamente na organização.

A integração institucional faz parte do processo de socialização organizacional, englobando, conforme Ferreira (2008), tanto o acolhimento, como a integração no âmbito das organizações, sendo programas de socialização que objetivam dar conhecimento sobre a cultura, normas, valores e missão da instituição. A integração institucional contribui para a motivação dos profissionais a permanecerem na organização. Logo, é necessário uma reflexão acerca da importância dos institutos federais e de suas equipes de gestão educacional na promoção de ações de acolhimento e integração através de programas de socialização institucional aos seus servidores docentes para que estes possam aprimorar suas práticas formativas, didáticas e pedagógicas, bem como para o fortalecimento do conhecimento da cultura organizacional e da própria rede federal na conjuntura da nova institucionalidade com todas as suas especificidades e singularidades, favorecendo uma melhor adaptação, ambientação e consequentemente melhores resultados na execução das atribuições funcionais dos seus servidores.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre os principais acontecimentos sócio-históricos que marcaram as crises cíclicas do capitalismo mundial e brasileiro e o próprio sistema capitalista que causaram significativas modificações no mundo do trabalho, gerando, consequentemente, impactos degradantes a este sistema econômico.

2.2 As crises cíclicas do capitalismo

As crises no modo de produção capitalista são caracterizadas como sendo de superprodução de capital e de abundância, e não de escassez. A partir dos estudos de Marx (1987), é possível compreender que, no capitalismo, temos uma situação contraditória, onde não é a ausência de produtos, e, sim, o excesso de mercadorias que faz com que o modo de produção capitalista entre em crise.

Ressaltamos como principais crises a 1ª Grande Depressão de 1873-1896; na sequência, temos a Grande Depressão dos anos de 1920, que culminou com o *crash* da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, estendendo-se ao longo dos anos de 1930; posteriormente, ocorre a crise que eclodiu no final dos anos de 1960, com o esgotamento do *boom* do pós-guerra e estende-se até os dias atuais, destacando-se, nesse

período, a crise de 2008, conhecida como a “crise do *subprime*”, momento agudo das dificuldades do capitalismo pós-1960.

Para Marx (2013), as crises não são mais do que soluções violentas e momentâneas das contradições existentes, ou erupções bruscas do equilíbrio desfeito, entendidas apenas como um momento de decadência da economia, mas gerando, com isso, rupturas na estrutura financeira, social, institucional e política do sistema capitalista.

Para Coggiola (2017), as “crises modernas”, ordenadas por um ritmo cíclico interno próprio, são determinadas pelos fatores econômicos, nos quais o caráter capitalista da produção engendra as crises modernas, cuja raiz se situa na própria produção capitalista:

O desenvolvimento da força produtiva do trabalho produz, na baixa da taxa de lucro, uma lei que se opõe a esse desenvolvimento e provoca necessariamente crises. O elemento decisivo, para a expansão ou redução da produção, não é a relação entre a produção e as necessidades sociais, mas a apropriação de trabalho não pago e a relação entre ele e o trabalho materializado ou, para empregar a linguagem capitalista, o lucro e a relação entre esse lucro e o capital empregado, por fim certo montante da taxa de lucro. A produção encontra limites, enquanto do outro ponto de vista ela pareceria insuficiente. Detém-se não no ponto que fixa a satisfação das necessidades, e sim a produção e realização do lucro (Coggiola, 2017, p. 1230).

Coggiola (2017) destaca que a depressão capitalista mundial foi a base para as crises políticas internacionais que marcaram suas consequências históricas, como o surgimento das crises de superprodução, com a evidência da existência de um ciclo econômico; a concentração da produção industrial e as coalizões monopólicas domésticas e internacionais; a nova onda de protecionismo; o acirramento do colonialismo; a expansão do mercado financeiro internacional e da exportação de capitais; o crédito mobiliário com a posição dominante assumida pelos bancos mistos em diversos setores industriais; a ampliação e o endurecimento das associações operárias e o reforço dos partidos socialistas.

Próprias do sistema capitalista, as crises cíclicas do capital ocorrem desde a segunda década do século XIX. Entre as principais crises cíclicas do capital, destacamos a primeira crise, que emergiu em 1873, na Europa, durando cerca de 23 anos, se prolongando até 1896, com enfrentamento de um ambiente internacional de profunda instabilidade, denominada como a “Grande Depressão” do século XIX, precedida por

um duplo movimento de especulação imobiliária e especulação com ações decorrentes da liberalização dos bancos na década de 1870 em vários países da Europa.

Nesse sentido, o período de 1873 a 1896 foi marcado pela crise econômica e pelo imperialismo; a expansão capitalista e os limites dos mercados, a dialética do capitalismo no mercado mundial, a queda tendencial das taxas de lucros e o mercado externo ocasionaram a crise no crescimento e investimentos externos, além do aumento da concorrência e disputas por novos mercados. Para Cogiolla (2017), há uma intensiva contração econômica em 1907, com a queda da produção, ou seja, crise de superprodução, onde o pânico bancário se instalou causando falências, e o mercado de ações em queda gerou uma situação explosiva.

Desse modo, as crises que assolaram a economia mundial capitalista, no início do século XX, podem ser caracterizadas como uma crise provocada pela superprodução e especulação, tendo como precedente a redução do consumo que atingia toda a economia, desde agricultura a produtos industrializados, ocasionando uma crise de superprodução. A diminuição do mercado consumidor provocou falência generalizada das empresas e o aumento do desemprego. Junto à crise de superprodução, atuou a especulação financeira nas bolsas de valores e na venda de ações das empresas, que, posteriormente, começaram a falir algumas empresas.

No dia 24 de outubro de 1929, o mercado de ações despencou em Nova Iorque, indicando um colapso financeiro nos EUA e na Europa. A especulação financeira nos Estados Unidos figurou como a principal causa da “quebra” da bolsa em Nova Iorque, que rapidamente se espalhou para outras economias mundiais. A Crise de 1929, também conhecida como “Grande Depressão”, foi uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920, representando um colapso do capitalismo e, também, do liberalismo econômico, tendo como principal causa a superprodução e a especulação financeira.

A segunda grande crise se dá em decorrência das políticas liberais em 1929 e se estende até 1930, quando o sistema capitalista vive uma das piores crises econômicas da história. Por conta de uma produção em excesso nos Estados Unidos e da redução da demanda por produtos desse país, as empresas perderam valor e houve a quebra da Bolsa de Valores, sendo uma crise catastrófica que envolveu não apenas esta região geopolítica, mas todo globo (Netto, 2012).

Para Mészáros (2011), a crise de 1929-33 não foi, de modo algum, uma crise estrutural do capital como formação global. Pelo contrário, forneceu estímulo e pressão

necessários para o realinhamento de suas várias forças constituintes, contribuindo para a totalidade intensiva das potencialidades do capital.

Após a Primeira Guerra Mundial, a economia dos EUA estava superaquecida e próspera; e o consumismo se tornou habitual em decorrência da forte produção e expectativa positiva da população. Nesse contexto, as pessoas começaram a investir no mercado de ações, com a expectativa de que o *boom* econômico, na época, valorizasse exponencialmente os ativos. Sobretudo, tais expectativas tomaram um caráter especulativo, levando à quebra da bolsa de New York. Com a queda brusca, o país e o mundo passaram por um difícil período econômico. A economia norte-americana teve recessão de 50% do seu PIB (Produto Interno Bruto), além da alta do desemprego, falência de instituições e queda nas exportações e importações.

Nos Estados Unidos, foram à falência quatro mil bancos, 14 milhões de pessoas ficaram desempregadas, os salários acumularam uma perda de mais de 40% e a renda nacional diminuiu em mais ou menos 50%. Esta situação gerou uma crise sem precedente na economia mundial, e as medidas aplicadas para a superação da crise modificaram radicalmente o capitalismo, desmontando a ideia de um capitalismo liberal em que a livre concorrência ajustaria o mercado.

Os efeitos da crise mundial chegaram também no Brasil, pois os Estados Unidos são um grande parceiro comercial e, na época, era um dos maiores compradores de café brasileiro. Com a crise, as importações diminuíram, forçando a queda do preço do café brasileiro, levando o governo a tomar medidas drásticas, como a compra e a queima de café para evitar a depreciação excessiva em território brasileiro.

A repercussão do *crack* da bolsa de Nova Iorque foi trágica no Brasil, acarretando o desemprego, que atingiu dois milhões de pessoas, os salários dos trabalhadores urbanos caíram em média 45% e os trabalhadores rurais acumularam uma queda de 53%. As medidas de restrições ao crédito e às políticas protecionistas adotadas pelos países consumidores dos produtos brasileiros, principalmente os Estados Unidos e Inglaterra, forçaram a queda do valor do principal produto da pauta de exportação brasileira, o café.

Krippendorff (1979) traduziu esse momento como um período de instabilidade sistêmica. Este conjunto de crises contribuiu fortemente para abalar a crença no liberalismo econômico e recrudescer o discurso em defesa do papel intervencionista do Estado, mesmo entre setores do empresariado e demais agentes econômicos privados.

No caso do Brasil, Pochmann (2019) discute que, historicamente, o mundo do trabalho percorreu três temporalidades: a primeira corresponde à sociedade agrária até o final do século XIX, predominando o domínio das elites autoritárias e a herança escravista. A segunda temporalidade refere-se à transição para a sociedade urbana e industrial, caracterizada por intenso e rápido processo capitalista de modernização conservadora, culminando com a reprodução de profunda heterogeneidade ocupacional e ampla exclusão social tradicional do desenvolvimento periférico no capitalismo mundial. A terceira temporalidade começa no início do século XXI, com a passagem da incompleta sociedade urbana e industrial para a de serviços, decorrente da desindustrialização provocada pelos governos neoliberais, onde o mercado tem convertido para a generalização de condições associadas ao declínio das ocupações intermediárias e generalização do emprego, causando o aprofundamento da polarização social.

Segundo o referido autor, os principais marcos políticos e sócio-históricos presentes no mundo do trabalho na sociedade agrária referem-se ao direito à propriedade privada em 1850, à transição do trabalho escravo para o livre em 1830, com o Estado Liberal da República Velha (1889-1930), à legislação voltada à repressão e à imposição de penalidades a situações de vadiagem e vagabundagem, às leis associadas à imposição da disciplina laboral, à implantação do Código Criminal em 1830, assim como, em 1837, à lei de contratação de trabalhadores estrangeiros e, em 1850, às regras de prestação de serviços pelo Código Comercial. Com a instalação da República, em 1889, as legislações foram revogadas pela dominância da lógica liberal, que impedia o controle privado e a disciplina laboral quando as condições da força de trabalho seguiam um regime de quase servidão.

Pochmann (2019) ainda destaca que o funcionamento do mercado de trabalho no Brasil teve diferentes fases, até 1870, quando predominava o trabalho do setor primário. E, entre 1872 e 1980, houve uma expansão dos setores secundário e terciário e, posteriormente, na década de 1980, a diminuição nas ocupações do setor primário e a ascensão do emprego no setor terciário. Observamos ainda um crescimento significativo dos empregos com a terciarização e a redução dos empregos assalariados.

No período de 1872 a 1940, a sociedade agrária apresenta sinais de declínio e há uma considerável expansão das atividades agropecuárias e as atividades do setor secundário e terciário.

Marx (1987), no livro *O Capital*, afirma que a tendência do capitalismo é reproduzir e alargar a própria base do capital, onde o mais-valor é extraído dos proletários para extorsão cada vez maior do trabalho (mais-valor) dos proletários.

No que tange ao trabalho na sociedade de serviços, após a década de 80, inúmeras mudanças estruturais foram acontecendo devido à crise da dívida externa, à superinflação, ao endividamento público, ao rentismo, à pobreza, à desigualdade, à elevação do desemprego e aos resquícios do período militar, que comprometeram as políticas socioeconômicas do período democrático. Esse período foi marcado pela subordinação do Brasil à globalização pelas grandes potências transnacionais, causando a desindustrialização e a decadência da produção manufatureira, quando os serviços estavam vinculados à produção, à logística e às ocupações nos postos de trabalho de menor rendimento e produtividade.

Paralelo a isso, ocorre a Guerra Fria como um momento político-histórico que ocorreu entre o período de 1947 e 1991, marcando a polarização do mundo em dois blocos: um liderado pelos americanos, e outro pelos soviéticos. Esta polarização gerou um conflito político-ideológico entre as duas nações e seus respectivos blocos, cada um defendendo os seus interesses e a sua ideologia. A Guerra Fria representou um marco importante, pois os Estados Unidos e a União Soviética disputaram a hegemonia política, econômica e militar no mundo.

Apesar de ser adotada em grande parte do mundo hoje, a hegemonia do sistema capitalista esteve em disputa durante décadas após a Segunda Guerra Mundial. O outro sistema econômico era o Comunismo, que defendia o fim da propriedade privada em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do conflito, os Estados Unidos, defensor do capitalismo, e a União Soviética, defensora do comunismo, disputavam a hegemonia mundial e buscavam o apoio de outros países para fortalecer seu posicionamento ideológico. Com o final da Guerra Fria, em 1991 e a vitória do capitalismo como sistema hegemônico, grande parte dos países que estavam do lado da União Soviética começou a implementar o capitalismo como sistema econômico e social, baseado no direito à propriedade privada, no lucro e na acumulação de capital.

Nos anos de 1969 a 1973, ocorre a expansão do pós-guerra, com uma política monetária ampla por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra, quando os excessos de fundos inundavam o mundo capitalista que, com escassos setores produtivos restritos para investimento, geraria o aumento da inflação. Para conter a inflação, em 1973,

houve excedentes nas economias ocidentais, ocasionando a crise mundial nos mercados imobiliários, agravando a situação nas instituições financeiras.

A crise de 1972/1973 e sua consequente recessão podem ser consideradas um dos exemplos mais importantes no período recente, pois representam não só a solução e a continuidade do processo de acumulação em seu movimento cíclico, como também demarcam a crise do modelo fordista-keynesiano, o que não significa, em absoluto, a sua eliminação e, por esta razão, a necessidade de o capital gestar e construir um novo padrão de acumulação.

Para salvar o mercado, o Estado teve que intervir na economia e, a partir de então, adotou-se o sistema econômico keynesiano, também chamado de Welfare State, ou Estado de bem-estar social, que defendia a intervenção do Estado na economia para evitar as crises e garantir o consumo e o emprego.

Com a forte deflação, em 1973 a 1975, ocorreu uma intensa crise fiscal e de legitimação devido às finanças do Estado que estavam além dos recursos. Conforme Harvey (2008, p. 178), a gradual retirada de apoio ao Estado do bem-estar e o ataque ao salário real e ao poder sindical organizado foram iniciados como necessidade econômica nesse período, sendo simplesmente transformados pelos conservadores numa virtude governamental.

Além disso, com a Crise do Petróleo, em 1973, os preços do petróleo aumentaram e a exportação para o Ocidente estava impedida pelos países árabes no período da guerra árabe-israelense, desse modo, como resultado, houve a alteração do valor relativo e dos insumos de energia, levando os setores da economia a buscarem novas formas de economizarem energia por meio de mudanças organizacionais e tecnológicas.

Como destaca Farias et al. (2010, p. 129), uma crise estrutural se instala, a partir de 1970, pela superprodução de mercadorias, logo, o próprio sistema financeiro traz implicações aos setores estratégicos do capital internacional, a saber, a indústria armamentista, a alimentícia, o petróleo, a água, a informática e as telecomunicações.

Mészáros (2011) enumera alguns aspectos da atual crise estrutural pós-1970 por seu caráter universal, seu alcance global e sua escala temporal, em contraste com as erupções e colapsos do próprio sistema em garantir a administração da crise sem gerar prejuízos diversos. O autor comenta que, embora a maquinaria que administra a crise já seja extremamente poderosa, não se deve subestimar a capacidade do capital de somar novos instrumentos, onde a eficácia de tal maquinaria seja posta em jogo com

frequência, sendo uma medida que potencializa a severidade da crise estrutural que se aprofunda.

Harvey (2008) cita o colapso técnico de Nova Iorque em 1975, que evidenciava a capacidade de sobra não utilizada com as fábricas e equipamentos ociosos que forçavam uma mudança na racionalização e reestruturação para a intensificação e controle do trabalho.

As estratégias corporativas para a sobrevivência nesse período de deflação foram a mudança tecnológica e a busca de novas linhas de produtos, nichos de mercado e suas dispersões geográficas para zonas de controle frágil de trabalho, como assevera Harvey (2008).

A partir dos anos 1980, o keynesianismo perde forças e a ideia de Estado mínimo e pouca participação estatal na economia retorna. Assim como os liberais, os defensores do neoliberalismo defendem que as próprias regras do mercado iam garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social. O neoliberalismo foi implantado no Brasil e em diversos países da América Latina, seguindo as proposições do que se estabeleceu no Consenso de Washington.

Harvey (2008) argumenta que, como estratégia para superar a crise, buscava-se reorganizar o Estado pela lógica do neoliberalismo, trazendo a privatização do patrimônio público, o retrocesso de direitos trabalhistas conquistados e o desmantelamento do processo produtivo estatal. Todos estes fatores foram desencadeados pela crise do padrão de desenvolvimento nos anos de 1960/1970, gestada, principalmente, pela desarticulação das relações do padrão de desenvolvimento norte-americano, trazendo estagnação, choques de preço do petróleo e das taxas de juros, instabilidade financeira, acumulação produtiva restrita e baixas nas taxas de produtividade, ocasionando a desestruturação econômica internacional.

No final dos anos de 1960, com o esgotamento do *boom* do pós-guerra que se estende até os dias atuais, ocorreu o período da crise de 2008, conhecido como a “crise do subprime”, momento agudo das dificuldades do capitalismo pós-ano 1960. A bolha, ou crise do *subprime*, foi uma crise financeira nos Estados Unidos. Em setembro de 2008, em seu início, teve impacto mundial e foi uma das piores desde a crise de 1929. Além disso, teve sua origem com a valorização desproporcional dos imóveis, decorrente do volume de crédito concedido com taxas de juros baixas.

O marco da crise se deu com a declaração de falência de uma das maiores empresas financeiras do país, a Lehman Brothers. O pânico de mercado se instaurou

rapidamente e o Dow Jones registrou diversas quedas que afetam a economia geral do período. A economia norte-americana apresentou alta no desemprego e a falência de uma série de empresas. Foi uma situação insustentável para o governo americano, dado que os Estados Unidos têm uma figura central na economia mundial, e as repercussões nos mercados internacionais foram perceptíveis.

Tavares discute, no seminário nacional *A crise do Capitalismo e o Desenvolvimento no Brasil (2012)*, que a crise de 2008, ocorrida ao longo dos primeiros anos do século XXI, se sobrepôs no valor dos imóveis que estourou e no crédito do mercado financeiro imobiliário.

No auge do ciclo, eles emprestaram para pessoas que não tinham renda para pagar. Na inadimplência, renovaram os empréstimos, renegociaram as dívidas e as pessoas ainda levavam dinheiro para casa. Obviamente, quando estourou o subprime o número de títulos financeiros podres aumentou exponencialmente e ninguém pagou coisa nenhuma. Essa crise do sistema imobiliário levou a um aperto de crédito no mercado interbancário, porque muitos bancos tinham comprado derivativos podres do mercado. Dado que o mercado agora é global e que depois das desregulamentações não tem separação nenhuma entre os bancos comerciais e os bancos de investimento. Cada instituição faz o que quer expandindo o crédito sem nenhum controle e em qualquer direção. Assim, a crise do mercado imobiliário obviamente acabou atingindo os outros bancos, que estavam muito expostos em termos de crédito. O crédito das famílias, das empresas e do próprio governo bateu recorde, antes de entrar em crise. Esta foi enfrentada de imediato porque os Estados Unidos têm uma vantagem: não são a Europa. Eles são conservadores em relação ao povo, mas não com a oligarquia financeira e empresarial (Tavares, 2012, p. 20).

Netto (2012) enfatiza que, na crise financeira de 2008-09, o Estado, que, segundo a retórica neoliberal, não deve “intervir no mercado”, pôs, nas mãos dos banqueiros, somas monetárias fabulosas. Aliás, naqueles anos, o socorro do conjunto dos Estados capitalistas aos seus banqueiros parece ter alcançado a astronômica cifra de 8,9 bilhões de dólares.

Para Beinstein (2009), estamos vivenciando momentos de incerteza, onde há uma crise geral da civilização burguesa pela convergência de várias crises. Este momento se caracteriza como a fase senil do capitalismo, não consistindo apenas em uma crise cíclica, mas uma fase final do ciclo capitalista, advinda dos processos de globalização, da hipertrofia financeira global, da desaceleração ao longo prazo da economia mundial, do bloqueio tecnológico, da degradação estatal-militar e da crise urbana da era neoliberal.

Nesse sentido, Netto (2012) aponta inúmeros problemas que se intensificaram com a crise de 2008, penalizando fortemente os trabalhadores e seus postos de trabalho,

a saber: desemprego, que, tomadas as cifras mundiais, vem crescendo desde os anos 1980, aumento da exploração e compressões sobre os salários daqueles que conseguiram manter seus empregos, derivando o ponderável aviltamento do padrão de vida e um forte ataque aos sistemas públicos de seguridade social.

Portanto, como constata Mészáros (2011), a institucionalização permanente dos alienados meios e materiais do trabalho como propriedade do capital deve ser vista como um aspecto secundário da dominação do capital sobre o trabalho. Para o autor, a questão fundamental é o controle global do processo de trabalho, que apenas é reforçado pela propriedade privada dos meios de produção, sendo preciso ter em mente que a “expropriação dos expropriadores” é apenas um dos pré-requisitos às mudanças necessárias para levar a cabo a superação do capital enquanto modo de controle sociometabólico.

Na próxima subseção, apresentamos uma discussão acerca das formas de organização e sistematização do trabalho na era capitalista, consolidadas a partir da Revolução Industrial, no século XVIII.

2.3 As formas de organização e sistematização do trabalho

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, que possibilitou a consolidação da indústria e do capitalismo, surgiram algumas formas de organização e sistematização dos padrões de produção, a saber, taylorismo, fordismo e toyotismo. Autores clássicos, como Frederick Winslow Taylor, no século XIX, desenvolveram a ideia de gerência científica.

O modelo taylorista surge como padrão de produção de organização que propõe a gerência científica com aplicação de métodos científicos e padronizados de execução, centrado na noção do tempo e do movimento, elevando a produção industrial em menor tempo possível, adaptando o trabalhador às necessidades do capital, tornando-os meros operadores de tarefas simplificadas, sem o entendimento do raciocínio técnico, que buscava não só assegurar o controle do processo de trabalho, mas tornar a força de trabalho mais barata através da maximização da produção e do máximo aproveitamento da mão de obra, promovendo, dessa forma, uma padronização do trabalho e maior controle da linha de produção, tendo como principais características a produção em massa, o trabalho realizado de acordo como rendimento do operário, a geração de estoque, a produção em menor tempo e com menor gasto, o controle de qualidade ao

final do processo produtivo, o trabalhador exercendo apenas uma função e o trabalho inteiramente subordinado à gerência.

Ribeiro (2015) destaca que o taylorismo se centra no controle do tempo e da gerência científica. No fordismo, a esteira rolante é uma estratégia de controle do ritmo de trabalho e do tempo. No toyotismo, a necessidade de controle sobre o tempo se evidencia como prática.

Por conseguinte, a teoria de Taylor, surge o modelo fordista, que durou até o final da Segunda Guerra Mundial. Idealizado por Henry Ford, dono de uma indústria automobilística (pioneiro), ele desenvolveu seu procedimento industrial baseado na linha de montagem com a introdução da esteira rolante, que trouxe ganhos a produtividade. Harvey (2008) destaca que a grande inovação no aspecto técnico-produtivo foi a implantação da esteira rolante e, no aspecto ideológico, a caracterização de que:

[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]. O Fordismo equivaliu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida (Harvey, 2008, p. 121).

O fordismo, como processo de hegemonia, representou a continuidade, a intensificação, a racionalização e a organização do trabalho, a automatização e a mecanização do processo de controle de força de trabalho vivo que foi iniciado com o taylorismo.

Bihr (2010) afirma que o enfraquecimento do fordismo está relacionado a quatro elementos: queda dos ganhos na produtividade, elevação da composição orgânica do capital, saturação da norma social de consumo e desenvolvimento do trabalho improdutivo, que desencadearam a redução na taxa média de lucro, que se estendeu por países como os Estados Unidos, Grã-Bretanha, Japão e França, atingindo, consequentemente, os países do ocidente.

Harvey (2008) aponta que o desenvolvimento do fordismo se dá pelo padrão de produção, com o estilo de vida (americanismo) no qual o trabalho foi organizado, tendo uma nova política corporativista de gerência. Baseado nesse panorama, é necessário destacar as mudanças e as consequências provenientes desse contexto histórico-social,

que, no início da década de 70, período do auge do keynesianismo e fordismo, apresentou indícios de uma crise estrutural.

Antunes (2009, p. 31-32) destaca algumas consequências provenientes da crise, como a queda na taxa de lucro, o enfraquecimento do binômio taylorismo/fordismo no processo de produção e a hipertrofia da estrutura financeira, como resposta à redução de consumo, gerando “o desemprego estrutural”, a crise do Welfare State e o crescimento dos processos de privatizações.

Nesse sentido, vários são os fatores que favorecem a crise do fordismo, dentre os quais, Antunes (2009) destaca a crise estrutural. Para o autor, o padrão fordista de produção se confunde com o capitalismo, que atinge seu núcleo e, conseqüentemente, o processo de acumulação do capital. Harvey (2008) já nos apresenta a crise como de caráter conjuntural, onde os elementos e as relações invariantes do modo capitalista de produção estão presentes sob as fragmentações e disrupções da atual política econômica, afirmando que a crise do fordismo não é incoerente com os princípios do capital.

Corroborando Marx, Harvey (2008) apresenta alguns princípios do modo de produção capitalista: o capitalismo é orientado para o crescimento, que, em valores reais, se materializa pela exploração da força de trabalho vivo na produção, e o sistema é organizado e tecnologicamente dinâmico. Marx afirma que estas condições são contraditórias, por isso o dinamismo do capitalismo está propenso a crises. Harvey (2008) considera que a crise do capitalismo apresenta a tendência de produzir fases periódicas de superacumulação, onde o excesso de mercadorias e estoques gera um excedente de capital-dinheiro e grande desemprego, causando, conseqüentemente, a crise conjuntural.

A crise do fordismo tem que ser pensada como uma crise conjuntural (Harvey, 2008), e não como uma crise estrutural (Antunes, 2009). Portanto, ambas as tendências indicam a crise do fordismo no final dos anos 60. Os indicadores que evidenciam a crise no período pós-guerra são a diminuição dos ganhos de produtividade e o crescimento ininterrupto da produtividade com a queda da produtividade.

Harvey (2008) avalia esse período como de rigidez aos investimentos de capital fixo em larga escala e de longo prazo em sistemas de produção de massa, onde o poder político e as relações mútuas que ligavam o grande trabalho, o grande capital e o grande governo apresentavam-se de modo "disfuncional", com interesses suspeitos, pois, em vez de garantir a acumulação do capital, o destruíram.

Em relação à rigidez dos compromissos do Estado, cresciam os programas de assistências, ao passo que a rigidez na produção gerava aumento da base fiscal, onde via-se, na política monetária, o suficiente para garantir a economia estável.

Nesse sentido, as empresas capitalistas têm procurado implantar os mais variados processos de trabalho, com inovações tecnológicas articuladas a novas formas de organização e gestão do trabalho.

O final do século XX é marcado por inúmeras transformações político-econômicas do capitalismo. Harvey (2008) destaca que as mudanças econômicas ocorridas no capitalismo nos apresentam um novo contexto: nos processos de trabalhos, novos hábitos, costumes e novas configurações geográficas. As mudanças políticas que ocorreram levam-nos a passar de um sistema fordista para o que ele chama de “regime de acumulação flexível”, que pode ser traduzido como uma reação direta à rigidez do fordismo.

Salienta o autor que: “[...] com o Keynesianismo, perde-se a capacidade de responder com eficiência às demandas provenientes das grandes contradições geradas no seio do capitalismo”, em função do que Harvey (2008) chama de rigidez, que envolve a relação com os trabalhadores e com o Estado. Se defende, dessa maneira, uma luta pela recuperação, para a coletividade de Estados capitalistas, de parte do poder por eles perdido individualmente nas duas décadas passadas. Essa tendência foi institucionalizada em 1982, quando o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais.

Estes processos desencadearam um novo modelo de produção, o toyotismo, adotado a partir da década de 1950-1960 no Japão, se estendendo até 1970-1980 nos países denominados tigres asiáticos. O modelo toyotista foi criado pelo engenheiro Ohno, através da fábrica japonesa Toyota, local em que se desenvolveu o processo produtivo de acumulação flexível, quando foi adaptado à concorrência mundial para conter o contexto instalado da crise financeira mundial.

A partir da década de 80, o ohnismo/toyotismo propagou-se pelo mundo, trazendo para a organização do processo de produção o chamado padrão tecnológico, ou seja, a produção flexível, modificando o processo produtivo regido pelo fordismo. No toyotismo, a base técnica era a microeletrônica digital, onde os trabalhadores poderiam operar até cinco máquinas concomitantemente e a produção era baseada na demanda do produto pelo mercado e no controle de estoque baseada numa produção heterogênea, em

que o restante da produção era repassado às empresas terceirizadas. Este modelo de produção se difere do fordismo, que possui a base técnica eletromecânica, organizada de forma hierarquizada, além disso, os salários se relacionavam para a produção em massa e consumo de massa, que viria através de acordos coletivos de trabalho, onde a produção era em série e de massa.

Como destacam Montañó e Duriguetto (2010), desde 1973, com a crise capitalista, inúmeros acontecimentos marcaram a reconfiguração do cenário mundial contemporâneo e neoliberal para o fortalecimento do novo regime de acumulação flexível devido a diversos fatores, como o surgimento e a expansão dos tigres asiáticos, o modelo industrial toyotista e a “crise do fordismo”, a crise capitalista mundial, a financeirização do capital, a crise do modelo de regulação keynesiano e a crise do bloco soviético, gerando a constituição de um mercado capitalista mundial, que desencadeou os processos de globalização, a mundialização do capital e os impactos das lutas de classes.

Este novo sistema de produção surgido no Japão, usado na fábrica da Toyota, tinha como base a tecnologia da informática e a robótica. Nessa modalidade de produção, o trabalhador não fica limitado a uma única tarefa, e o operário desenvolve diversas atividades na produção. Outra criação desse sistema é o *just-in-time*, ou seja, produzir a partir de um tempo já estipulado, com intenção de regular os estoques e a matéria-prima.

Este regime se consolida com a crise financeira do país, articulado com o capital financeiro e o Estado, que buscam desenvolver um sistema que diminuísse os gastos com investimentos, mão de obra de trabalhadores estáveis, redução de custos e menores estoques, sendo necessário criar um processo produtivo flexível que se adequasse à realidade dos mercados contra todas as formas de ataques do capital ao Estado, contra a classe trabalhadora e contra as condições vivenciadas no auge do fordismo que viessem a contribuir com as transformações no campo financeiro, com as complexas inter-relações e com a mundialização dos capitais e do processo produtivo.

Conforme referenciam Montañó e Duriguetto (2010), esta crise levou o capital e o Estado a reestruturarem os processos e as instituições que já existem, utilizando meios “econômicos e extraeconômicos” como alternativa para “atenuar e neutralizar a crise”. Estes meios “neutralizadores” estão ancorados na ruptura do chamado “pacto keynesiano” e acompanham três “caminhos centrais”, que são: a criação de áreas de superlucros fora da superprodução e do subconsumo, via privatizações de empresas

estatais; a extrema centralização do capital, acentuando o domínio dos monopólios no mercado, e a redução dos custos de produção para o capital com o trabalho, via subcontratação, reforma da previdência, flexibilização das leis trabalhistas, recortes do financiamento estatal na área social etc. e com os custos gerais da produção/comercialização, destacando a reforma tributária e abertura de fronteiras dos Estados nacionais para a circulação de mercadorias.

Antunes (2009) salienta que o padrão de acumulação flexível traz consigo fatores de “continuidade e descontinuidades” e que, ao caracterizar as transformações trazidas no mundo do trabalho, enfatiza que este regime de acumulação flexível, além de ter como objetivo principal “a intensificação e exploração da força de trabalho”, gera a diminuição do trabalho improdutivo, trazendo várias modificações no mundo do trabalho, como a desregulamentação dos direitos do trabalho, o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora, a precarização, a terceirização da força humana de trabalho e a destruição do sindicalismo.

Na visão de Harvey (2008), o regime de produção de acumulação flexível se confronta à rigidez do fordismo, onde, nesse processo, a flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos, dos mercados de trabalho e dos padrões de consumo gera o movimento de empregos tanto nos grupos industriais, como nos setores de serviços em diferentes regiões geográficas e subdesenvolvidas. O autor ainda aponta que a acumulação flexível implicou níveis relativamente altos de desemprego "estrutural", destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e retrocesso do poder sindical.

Como constata Alves (2009), no caso do Brasil, a experiência da precarização do trabalho decorre da síndrome objetiva da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato etc.), que emerge numa textura histórica específica a temporalidade neoliberal, que se apresenta como elemento compositivo do novo metabolismo social com a constituição do Estado neoliberal, tendo como base a intensificação da exploração da força de trabalho e o desmonte coletivo de trabalho e de resistência sindical-corporativa, da fragmentação social nas cidades, em virtude do crescimento exacerbado do desemprego total e da deriva pessoal no tocante a perspectivas de carreira e de trabalho devido à ampliação de um precário mercado de trabalho.

Antunes (2009), na sua obra *Sentidos do Trabalho*, indica que a “crise do fordismo” é a maneira pela qual as “personificações do capital” buscam ser superadas

pela reestruturação da economia, portanto, o que se observa é que há uma crise ainda mais profunda do sistema como um todo, e que as manifestações das contradições do sistema do capital, nem o “toyotismo” poderá remediar, como pode ser constatado pelos problemas gerados que se intensificaram com o desemprego estrutural e o desamparo aos direitos trabalhistas.

No entanto, com a divisão social capitalista do trabalho e do modelo toyotista, que visava incorporar o trabalho produtivo com ênfase na imbricação entre o trabalho material e imaterial, ocorre uma expansão das atividades manual e intelectual no universo do trabalho terceirizado e precarizado, bem como atividades laborativas manuais em inúmeros setores e o incremento das atividades intelectuais na esfera do trabalho produtivo, especialmente, nos setores de ponta do processo produtivo. O caráter desigualmente combinado do sistema global do capital diferencia a incidência dessas tendências, que se encontra em praticamente todos os países com núcleos de produção industrial moderna (Antunes, 2009).

Mediante a crise capitalista na década de 70 e 80 do esgotamento do keynesianismo, surge uma nova forma de organização do capitalismo a globalização de cunho neoliberal. No Brasil, a partir da década de 1990, com a globalização e a difusão de preceitos neoliberais, o Estado passou a promover a abertura da economia nacional ao processo de globalização, adotando um conjunto de medidas em atendimento às determinações da política econômica internacional neoliberal, emanadas do Consenso de Washington, visando acelerar o desenvolvimento dos países latino-americanos.

Kuenzer (1999) destaca que, com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, os componentes macroestratégicos da acumulação flexível mudam radicalmente o mundo do trabalho e das relações sociais, passando a exigir um novo tipo de trabalhador. Esta dinamicidade conferida ao processo produtivo pelo ritmo dos avanços científico tecnológicos e à empregabilidade fica condicionada à substituição da rigidez pela flexibilidade, no sentido de capacidade de adaptação a novas situações, o que, dadas as características excludentes da acumulação flexível, passa a significar, para a grande maioria dos trabalhadores, conformidade a situações cada vez mais precárias em todos os sentidos.

Contraditoriamente, como aponta Kuenzer (1999), embora haja um discurso generalizante no contexto brasileiro apontando para a progressiva elevação de escolaridade e educação profissional para todos, a realidade da crescente diminuição dos postos de trabalho e a progressiva automação mostram que o cenário da educação

profissional é marcado pela polarização de competências, que demanda diferentes e desiguais aportes de educação, onde a grande maioria é excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência, formação de maior complexidade, custo e duração estabelece-se, de fato, uma nova relação entre homem e conhecimento, mas isto não significa que a primazia conferida às funções intelectuais altere a distribuição desigual do capital material e cultural.

Através do processo de globalização, da reestruturação produtiva, do regime neoliberal e da própria intervenção dos organismos internacionais e do Estado, a educação brasileira é fortemente impactada por transformações que interferem diretamente nas políticas educacionais para a educação profissional, científica e tecnológica, como é o caso da implantação dos institutos federais em 2008. E, nessa nova conjuntura, a relação trabalho e educação é fortemente impactada pela nova conjuntura sociopolítica.

Desde a criação das Escolas de aprendizes e artificies, que, ao longo do tempo, vão se constituindo como redes de escolas agrícolas e posteriormente se transformam em centros federais de educação (CEFETs), os atos normativos direcionam as instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, Ensino Médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Nestas instituições, de um lado, se ofertava a educação com cursos de Ensino Médio, que objetivavam preparar candidatos para o Ensino Superior e, do outro, a proposta com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados.

Como salientam Souza e Castioni (2012), no livro *Os Institutos federais: os desafios da institucionalização*, os institutos surgem para responder às demandas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação básica, superior e de profissional, além da pesquisa e da extensão tecnológica. Com o processo de expansão da rede federal em 2005, surgiu a necessidade de discutir a forma de organização destas instituições e o seu papel no desenvolvimento social do país. Nesse viés, surgem os institutos federais como um modelo singular e revolucionário que visa o desenvolvimento socioeconômico e educacional e tecnológico em nosso país.

As formas de trabalho nos institutos federais são modificadas pelas transformações advindas da nova institucionalidade, com o processo de expansão da rede federal, da ampliação e a construção de escolas federais de formação profissional e tecnológica em vários estados do território brasileiro, possibilitando a universalização e a interiorização. Em virtude das inovações tecnológicas de informação e comunicação, bem como da oferta de cursos de educação profissional ao ensino médio integrado, dos cursos de graduação, tecnologia e pós-graduação, da forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, o novo modelo institucional está articulado com as potencialidades e arranjos produtivos locais, com a pesquisa e a extensão.

No âmbito dos IFs, as formas de trabalho foram impactadas pelo advento da nova institucionalidade, como podemos constatar através da oferta diversificada em diferentes níveis e modalidades de ensino, que vão da educação básica aos cursos de graduação e pós-graduação, gerando a hibridização institucional, a verticalização do ensino, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a indissociabilidade do foco no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, e as múltiplas tarefas desempenhadas pelos servidores nestas instituições, atreladas às condições de trabalho e aos cargos de gestão, ocasionando a intensificação, a polivalência do trabalho e, conseqüentemente, a precarização do trabalho docente. Estas diferentes formas de trabalho nos institutos federais causam impactos significativos nos processos de aprendizagem e na execução do trabalho desenvolvido pelos servidores no contexto desta nova institucionalidade.

Na próxima subseção, destacaremos o processo de reestruturação produtiva e os impactos ocasionados no mundo do trabalho e na mundialização do capital a partir da consolidação do novo modelo de produção toyotista e das mudanças geradas pela lógica neoliberal, que trouxeram novas tendências e conseqüências para as novas morfologias do trabalho, intensificando a precariedade estrutural do trabalho.

2.4 O processo de reestruturação produtiva e os seus impactos no Brasil

Os elementos históricos, políticos e estruturais que caracterizam a ordem sistêmica do capital nas últimas décadas do século XX são impulsionados pelo processo de reestruturação produtiva e organizacional que marca o início de uma nova etapa na morfologia do trabalho no Brasil a partir da década de 1990, causando,

consequentemente, a desestruturação e a precariedade estrutural e conjuntural no mundo do trabalho.

Autores, como Behring (2008), Antunes (2009, 2011, 2012), Harvey (2008), Alves (2009), Meszáros (2011), Pochmann (2019), discutem o processo de reestruturação produtiva e seus impactos na conjuntura estrutural no mundo do trabalho e suas relações.

A reestruturação produtiva pode ser entendida como um conjunto de transformações ocorridas no mundo do trabalho e no cenário produtivo, que levou a uma flexibilização nas formas de organização e gestão da força de trabalho e dos processos de acumulação de capital. Além disso, são notórias as contradições existentes neste processo de reestruturação da ordem produtiva, especificamente na década de 80, no Brasil, com a consolidação do neoliberalismo e as lutas pela efetivação da democratização no país com a Constituição Federal de 1988.

A noção de reestruturação, mais especificamente a reestruturação produtiva, deve ser entendida como algo dinâmico e dialético, ou seja, como movimento de “continuidades” e “descontinuidades”. Nesse sentido, a análise da reestruturação deve levar em consideração as temporalidades, os espaços e as relações de trabalho que se seguem, primeiramente, num processo de reestruturação produtiva geograficamente desigual e, em segundo, num processo de globalização desigual, orientado, sobretudo, por políticas neoliberais.

Para Behring (2008), a reestruturação produtiva acontece em meio às mudanças na organização do trabalho e à hegemonia neoliberal, que têm provocado importantes reconfigurações nas políticas sociais. Problemas de ordem estrutural, como o desemprego de longa duração, a precarização das relações de trabalho e a ampliação de oferta de empregos intermitentes em tempo parcial, temporários, instáveis e não associados a direitos limitam o acesso à estabilidade do emprego e aos direitos trabalhistas.

Este novo complexo de reestruturação produtiva se apresenta por meio de alguns fatores, como a nova divisão internacional do trabalho, e pelas formulações defendidas no Consenso de Washington, que ocasionaram mudanças e desencadearam inúmeras desregulamentações no mundo do trabalho.

Na visão de Antunes, estamos num “mundo onde o moderno é a destruição dos direitos do trabalho, desemprego, precarização, informalidade, isso é a barbárie”. (2005, p. 36). Fatores de decadência estruturais no e pelo trabalho, onde o desemprego

acontece em uma dimensão estrutural, a precarização do trabalho e a destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos do processo de reestruturação produtiva do capital.

O processo de reestruturação produtiva não representa apenas a busca de superação do modelo keynesiano-fordista, mas, sobretudo, a resposta histórica construída pelo capital à crise de superacumulação que precede o processo recessivo de 1973. Nesse sentido, este novo padrão busca alcançar a superação da crise e a decorrente continuidade da acumulação capitalista sob novo patamar, em especial, por meio da intensificação da exploração sobre a força de trabalho, tendo também motivos técnico-econômicos, obedecendo à lógica político-econômica.

No entanto, quando o Welfare State perde suas forças, a corrente política que propõe o mercado livre, e o liberalismo ganha forças, impulsionando novos padrões econômicos e políticos. Décadas mais tarde, recebe uma nova titulação, mas o objetivo continua o mesmo, impulsionar o neoliberalismo, implantado na Inglaterra por Margareth Tacher, nos Estados Unidos, por Ronald Regan, e, no Brasil, por Fernando Collor de Mello.

Como aponta Alves (2009), a reestruturação capitalista no Brasil sob a era neoliberal constituiu uma nova morfologia social de acumulação capitalista baseada na “lógica da redundância do trabalho vivo”, instaurada, seja por meio de cortes de pessoal, seja por meio da contratação precária, destacando fatores na precarização do trabalho, a intensificação da exploração e da força de trabalho, o desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa e a fragmentação social nas cidades em virtude do crescimento exacerbado do desemprego em massa.

Alves (2009) ainda afirma que, à medida que a política econômica neoliberal constrange o crescimento e o investimento produtivo no mercado interno, ela contribui para a degradação paulatina do mercado de trabalho. Após a crise estrutural do capitalismo na década de 1970 e a emergência do processo de globalização econômica no final da década de 1980 (Meszáros, 2008), aumentaram as políticas estatais de cunho neoliberal.

Marx (1987), na obra já citada, faz uma análise acerca do desenvolvimento capitalista em suas diversas fases, discorrendo sobre as formas por intermédio das quais o capital foi se constituindo historicamente e, no seu movimento contraditório, sintetizado pela contradição de classe que é sua contradição fundamental, engendrando formas de intensificar a exploração sobre a força de trabalho. Nesse sentido, no decorrer

do seu processo de desenvolvimento, o capital teve que lidar com um conjunto de contradições geradas pela articulação de dois elementos principais: a concorrência intercapitalista e a luta antagônica com a classe trabalhadora.

Isso se constata fortemente a partir do século XX, quando o trabalho se apresenta num movimento contraditório e dialético, havendo uma expansão do trabalho assalariado que promove o estranhamento e a alienação do trabalhador. Logo, o trabalho se apresenta para além do seu sentido técnico e econômico através das transformações sociais, políticas e econômicas advindas do processo de reestruturação produtiva que geraram mudanças no sentido e na organização do trabalho.

O capitalismo flexível foi evidenciado em meados da década de 1980, pois, nesse momento, ocorrem os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva no final da Ditadura Militar e início da Nova República de José Sarney, centrada no tripé setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional. Nesse contexto político e histórico-social, acontecem as mutações organizacionais e tecnológicas nos processos de serviços e de produção, sofrendo os impactos da ideologia da política neoliberal.

Os novos processos de trabalho implementados com o modelo toyotista nada mais são do que a forma histórica encontrada pelo capital para implementar o processo de intensificação da exploração, o que exige uma constante reposição, recriação e readequação da luta contra a classe trabalhadora e, vale dizer, da estratégia burguesa com vistas à hegemonia do capital.

Entre as implicações da reestruturação produtiva neste processo de desconstrução e reconstrução das relações de trabalho à classe trabalhadora, podemos destacar: desregulamentação e precarização do trabalho, crescente processo de terceirizações, trabalho temporário, forte ajuste fiscal, presença do neoliberalismo e contrarreforma do Estado, quando os direitos sociais foram diretamente afetados. Como afirma Antunes (2012, p. 48), “a combinação entre os padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor “qualificação” da força de trabalho oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho traço marcante do capitalismo brasileiro”.

Antunes (2012) narra que o Brasil atravessou diversos momentos na expansão do capitalismo brasileiro no século XX, se estruturando no desenho produtivo voltado para a produção de bens de consumo duráveis e prisioneiro da dependência estrutural ontogenética voltada para a exportação tanto de produtos primários, como

industrializados. Portanto, o crescimento se intensificou, em 1930, pelo processo de acumulação industrial com alguns saltos, a saber: o primeiro, fortemente estatal e nacionalista, em 1930, no governo de Vargas, posteriormente no governo de Juscelino Kubitscheck, em 1950, quando as altas taxas de acumulação com ênfase no “milagre econômico” possibilitaram movimentos de expansão e o arrocho, e o terceiro a partir do golpe de 1964, havendo, assim, a aceleração da internacionalização e industrialização no país (Antunes, 2012, p. 45).

Os países subordinados de industrialização intermediária, como é o caso do Brasil, México, Coreia, entre tantos outros, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas anteriores, começaram a presenciar, mais recentemente, significativos processos de desindustrialização e desproletarização, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado e informalizado (Antunes, 2009, p. 105).

Pochmann (2019), ao discutir a conjuntura das tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil, indica a transição da sociedade de serviços e o funcionamento do mercado de trabalho, bem como as reformas neoliberais e a ausência de crescimento econômico, que ocasionaram a elevação das taxas de desemprego, a subutilização da força de trabalho e a generalização da precarização do trabalho. Além disso, aborda ainda que o mundo do trabalho sofreu grandes transformações a partir da Revolução de 1930, quando o Estado Liberal impulsionou o desenvolvimento nacional, a consolidação e a expansão do mercado interno com o processo de urbanização e a industrialização com a implantação do sistema público das relações de trabalho, fundamentado na organização corporativa da sociedade.

A partir de 1943, no Estado Novo, com o regime assalariado e do emprego formal da carteira assinada, ocorreu a implantação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), havendo uma ampliação do emprego decorrente do processo de industrialização e urbanização. Outro aspecto de destaque é a formalização do emprego assalariado com a implantação das reformas de legislação social e trabalhistas, centrada na atuação do Estado (Ministério do Trabalho e Justiça Trabalhista) e a aprovação do Estatuto do Trabalhador.

Para Antunes (2012), a década de 80 foi marcada pelo fim da Ditadura Militar e a Nova República no governo de José Sarney, que apresenta um novo rumo ao capitalismo flexível, com padrão de acumulação centrado no setor produtivo estatal no capital nacional e internacional, trazendo novas mutações organizacionais e

tecnológicas nos setores produtivos e de serviços no Brasil. Com as mudanças no período de transição do autoritarismo para o regime democrático e a implantação da Constituição Federal de 1988, prevaleceu o padrão corporativo da organização de trabalho com as políticas públicas para o assalariamento formal e a ausência de mecanismos de repressão no âmbito da CLT.

Nesse contexto, esse período é marcado pelo processo de reestruturação produtiva, quando novos padrões organizacionais e tecnológicos são estruturados através de novas formas de organização social do trabalho, da informatização produtiva, do sistema *just-time*, da produção baseada em *team work*, dos programas de qualidade total e da difusão da microeletrônica (Antunes, 2012). Com isso, as empresas capitalistas têm procurado implantar os mais variados processos de trabalho e de inovações tecnológicas articuladas com novas formas de organização e gestão do trabalho, inclusive misturando características dos diversos “modelos”, com o objetivo de intensificar a exploração sobre a força de trabalho. Este novo padrão de acumulação tem como característica mais marcante: a globalização da extração de mais-valia absoluta, o que implica a globalização da superexploração da força de trabalho.

Este modelo é denominado por Harvey (2008) como “acumulação flexível”, que pode ser traduzido como uma reação direta à rigidez do fordismo, pois há uma alteração significativa na relação de poder nas instituições. Os empregadores passam a exercer pressões mais fortes de controle de toda a força de trabalho, mostrando que “[...] as transformações da estrutura do mercado de trabalho tiveram como paralelo mudanças de igual importância na organização industrial [...]” (p. 145).

Uma mudança importante neste novo paradigma pode ser vista no fato de que as economias de escala, como diz Harvey (2008), praticadas na produção fordista de massa, foram substituídas por um novo processo, no qual há uma crescente capacidade de processamento de bens e “[...] preços baixos em pequenos lotes [...]” (p. 151). Sem dúvida, a acumulação flexível reconfigura a tensão imbricada na lógica do capital que coloca em evidência, porém, sob novas bases, questões como o monopólio e a competição, a centralização e a descentralização do poder econômico, que representam pontos cruciais deste regime econômico de acumulação flexível.

Para Alves (2008), este novo complexo de reestruturação produtiva do capital, que se desenvolve nas condições da grande indústria, é constituído por “todo orgânico”, cujos elementos compositivos são as inovações organizacionais, inovações tecnológicas e inovações sociometabólicas. O toyotismo apresenta as inovações sociometabólicas

como uma dimensão crucial da reestruturação produtiva no século XXI, como aponta o autor:

Por um lado, as inovações organizacionais explicitam as virtualidades da nova base técnica do capital dada pela IV Revolução Tecnológica, a revolução das redes informacionais. As novas máquinas da III Revolução Industrial, baseadas nas inovações tecnológicas da informática, robótica e telemática, contribuem para o desenvolvimento do arcabouço técnico-organizacional do toyotismo. Por outro lado, as inovações sócias metabólicas, terceira dimensão do novo complexo de reestruturação produtiva, constituem a base morfológica das inovações técnico organizacionais que consolidam e explicitam suas virtualidades de controle social (Alves, 2008, p. 36-37).

Nesse viés, o processo de reestruturação produtiva no Brasil ocorre a partir dos novos padrões de competitividade internacional, das mudanças econômicas que ocorrem no país, da recessão, do desemprego, da crise do padrão industrial baseado no desenvolvimentismo e da política de abertura econômica, inspirada no neoliberalismo.

Sobremaneira, o processo de reestruturação produtiva se intensifica nos anos 1990 por dois fatores: pela crise econômica no mercado interno e pela política de abertura adotada pelo governo Collor. Isto levou as empresas a buscarem inovações mais efetivas, estratégias de produtividade e qualidade para fazer frente à concorrência internacional.

Desse modo, com o processo de reestruturação produtiva, novos padrões organizacionais e tecnológicos foram se redesenhando juntamente de novas formas de organização social do trabalho, iniciando com a informatização produtiva e o sistema *just-time*, alicerçadas nos programas de qualidade total com a difusão da microeletrônica, porém, trazendo consequências significativas para o mundo do trabalho tanto na materialidade, como na subjetividade da classe trabalhadora. Noutros termos, a implementação de práticas e técnicas baseadas no modelo japonês levou ao aprofundamento do desemprego, contribuindo para a redução do emprego industrial, a redução do trabalho com carteira assinada e o aumento do trabalho sem carteira assinada e do trabalho temporário e terceirizado.

Antunes (2012) destaca os principais determinantes do capitalismo flexível frente à reengenharia industrial e organizacional, que foram decorrentes das imposições das empresas transnacionais, dos novos padrões organizacionais e tecnológicos, das formas flexíveis de acumulação, da necessidade das empresas brasileiras se prepararem para uma nova fase, marcada por forte competitividade internacional, do avanço do novo sindicalismo e de formas de confronto e de rebeldia dos trabalhadores que procuravam estruturar-se mais fortemente nos locais de trabalho.

Portanto, a reestruturação produtiva do capital no Brasil apresenta traços singulares no plano de organização sociotécnica da produção, tendo como consequência a desterritorialização da produção e a divisão internacional do trabalho e do capital.

A dinâmica do capitalismo contemporâneo se constituía na acumulação industrial, na superexploração da força de trabalho e numa lógica destrutiva, constituindo, assim, uma crise estrutural do mundo do trabalho, que se evidencia pelo padrão produtivo taylorista e fordista, que vem sendo substituído pelas formas produtivas desregulamentadas e flexibilizadas de acumulação flexível defendidas pelo toyotismo, bem como pelo modelo de regulamentação social-democrático que deu sustentação ao bem-estar social e vem sendo destruído pela desregulamentação neoliberal, privatizantes e antissocial.

Alves (2008) assevera que, nos anos 1990, a reestruturação produtiva ganha impulso. As grandes empresas passaram a incorporar um conjunto de novas estratégias produtivas que atingiram, com uma maior integração, intensidade e amplitude, o mundo do trabalho. A esse período, ele chamou de "toyotismo sistêmico", com o avanço quantitativo e saldo qualitativo de usos de inovações tecnológicas e organizacionais, atingindo os principais polos industriais do país. Este novo patamar da ofensiva do capital na produção resultou em impactos expressivos sobre o mundo do trabalho no Brasil, atingindo sua objetividade e subjetividade.

O autor ainda aponta que, na década de 1990, outro elemento objetivo da precarização estrutural de classe do trabalho foi o Programa Nacional de Desestatização (PND), que contribuiu para transferência de patrimônio social para o setor privado. O processo de privatização marcou a era neoliberal, como elemento de reforma do Estado. Segundo Alves (2009, p. 193), “na medida em que a política econômica neoliberal constrange o crescimento e o investimento produtivo no mercado interno, ela contribui para a degradação paulatina do mercado de trabalho”.

Em linhas gerais, surge, nesse contexto, um novo paradigma gerencial, que adotou a lógica da produtividade existente no setor privado, privilegiando corte de gastos (incluindo o corte de pessoal), aumento da eficiência, atuação mais flexível do aparato burocrático, descentralização, desconcentração e busca pelos resultados. O paradigma do novo gerencialismo, caracterizado pelo enxugamento da estrutura organizacional, foi chamado de liofilização (Antunes, 2009) e adotado pelo Estado brasileiro em sua reforma nos anos 90.

Antunes (2012) apresenta ainda que a reestruturação produtiva do capital intensificou os rebatimentos sobre o mundo do trabalho sob a conjuntura atual e sob a égide do regime neoliberal. O autor destaca ainda os fatos e os elementos que permearam a “Década da Desertificação Neoliberal”, passando por Collor, FHC e chegando ao início do primeiro mandato de Lula, mostrando a dimensão dos movimentos e manobras feitos no seio do sistema metabólico do capital, sustentado pelo tripé capital, Estado e trabalho, nos alertando sempre que o desemprego, a precarização e a flexibilização foram as fórmulas encontradas para a reprodução e para a reestruturação produtiva engendrada desde o Consenso de Washington, com continuidades em todas as gestões do governo federal.

De acordo com os autores supracitados, o mercado de trabalho vivenciou uma mudança radical com a reestruturação do sistema produtivo, que, segundo Harvey (2008), proporcionou um aumento do trabalho precário, parcial, temporário e subcontratado, denominado de “contratos de trabalhos mais flexíveis”. O autor ainda caracteriza um grupo de “trabalhadores centrais”, que seriam estáveis, com perspectivas de ascensão e aperfeiçoamento e, na periferia, identifica dois grupos de trabalhadores. Os “empregados em tempo integral”, representados pelo pessoal do setor financeiro, secretários, trabalhadores das áreas rotineiras e manuais menos especializadas e os “trabalhadores em tempo parcial” ou “subcontratados”, ou seja, os que trabalham por contratos de trabalho precário, por tempo determinado e sem amparo de direitos trabalhistas.

Ancorados na leitura de Antunes (2009), compreendemos que a resposta mais violenta deste processo é o aumento exacerbado do desemprego estrutural acometido no mundo todo. Para o autor, há uma “processual idade contraditória”, pois, de um lado, vivencia-se a retração do trabalhador fabril das indústrias e, de outro, o aumento do subproletariado com o “trabalho precário e assalariamento no setor de serviços”, integrando a mão de obra feminina, suprimindo os mais jovens e os mais velhos do mundo do trabalho. Dessa forma, evidencia-se um processo de plena “heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho” (Antunes 2009, p. 205).

Corroborando Antunes, Behring (2008) enfatiza que inúmeras situações interferem nas condições de trabalho e na vida dos trabalhadores, ocasionando mudanças na organização política. Como exemplo, podemos citar a diminuição da filiação nas instituições representatividade da classe dos trabalhadores, como os sindicatos e as fragilidades, que se apresentam como empecilho para a formação da

“consciência de classe”, enfraquecendo os movimentos reivindicatórios e a luta pela oposição à reestruturação produtiva, intensificando a reprodução da pobreza, gerando a fragmentação da identidade do trabalhador pelas situações de precariedade. A autora afirma que:

A reestruturação produtiva, como sabemos, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte de gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e ‘mérito’ individuais elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência. Assinala-se, então, que o caráter da organização do trabalho na revolução tecnológica em curso é desagregador da solidariedade de classe e regressivo (Behring, 2008, p. 37).

Atualmente, após 27 anos da Reforma do Estado da década de 1990, incluindo o período chamado de pós-neoliberal (governos Lula e Dilma), preservou-se a morfologia política e social do Estado neoliberal, podendo-se verificar que as instituições públicas passaram a conviver com dois tipos de trabalhadores, os “estatutários” e os “terceirizados”. Além disso, se agregou ainda a totalidade dos trabalhadores informais tradicionais inseridos na divisão social do trabalho no sistema capitalista. Antunes assevera que estes contribuem para que se efetive a circulação e o consumo das mercadorias produzidas pelas empresas capitalistas. A forma de inserção no trabalho informal é extremamente precária e se caracteriza por uma renda muito baixa, além de não garantir o acesso aos direitos sociais e trabalhistas básicos, como aposentadoria, FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço), auxílio-doença, licença-maternidade (Antunes, 2011, p. 409).

Alves (2008, p. 28-29) evidencia que a revolução informacional, ou melhor, revolução das redes informacionais, é, por outro lado, uma nova configuração da luta de classes e da hegemonia pós-fordista de matriz neoliberal.

Portanto, a crise no sistema capitalista brasileiro, desde o final de 2014, com o regime democrático, resultou na desestruturação do mercado de trabalho, na desindustrialização precoce e na transição para a sociedade de serviços, ocorrendo significativos avanços nos trabalhos por conta própria e no emprego assalariado informal, gerando uma expansão recente das taxas de desemprego e de subutilização da mão de obra disponível no mercado de trabalho brasileiro. Dessa forma, a ausência de dinamismo econômico com a desregulação do mercado de trabalho tem sido responsável pelo registro das maiores parcelas da força de trabalho distante do acesso à proteção social e trabalhista pelo sistema público (Pochmann, 2019).

A partir de 2016, mudanças significativas foram registradas nas legislações sociais e trabalhistas, que desencadearam medidas, como a legislação que universalizou a terceirização, a reforma trabalhista da Emenda Constitucional nº 95 e a reformulação do sistema de aposentadoria e pensão, ocasionando a desestruturação do funcionamento do mercado de trabalho e a ascensão do sistema privado das relações entre o capital e o trabalho, oportunizando a polarização no mundo do trabalho, a massificação do desemprego estrutural, a precarização das ocupações, a instabilidade contratual e a perda e escassez dos direitos trabalhistas e sociais (Pochmann, 2019, p. 97).

Em relação à precarização estrutural do trabalho, corroboramos com o pensamento de Meszáros (2009, p. 98), pois compreendemos que o capital é “um modo de controle que se sobrepõe a tudo mais”. A crise do capital possui um caráter destrutivo e afeta todas as esferas de atividades e o conjunto de relações humanas, produzindo “consequências desumanizadoras”. Baseando-se nessa premissa, podemos dizer que a crise estrutural do capital evidencia as contradições do sistema capitalista e o seu caráter antagônico, onde quanto mais se trabalha, mais se intensifica a miséria do trabalhador. O contexto atual permeado pela crise estrutural do capital explicita as manifestações desta “questão social” na realidade.

Historicamente as mudanças ocorridas na organização e nas formas de trabalho, a com a globalização da economia e o processo de reestruturação produtiva exigem um novo tipo de trabalhador adequado às novas demandas e às exigências da sociedade capitalista.

Kuenzer (1999) destaca como principal impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação, sem dúvida, o estabelecimento de uma nova mediação entre homem e trabalho, que passa a ser exercida pelo conhecimento, compreendido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo. Desta nova realidade decorre uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana, que são absorvidos diferentemente pelos Estados nacionais através das políticas públicas.

No caso do Brasil, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam uma verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, demandando maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazerem frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista.

Diante desse quadro de mudança e em decorrência da instalação das multinacionais no país, houve uma necessidade maior de investimentos na qualificação da mão de obra, o que provocou a expansão da educação profissionalizante. A meta principal era formar técnicos de acordo com as propostas de desenvolvimento do Plano de Metas. Configurava-se, dessa maneira, uma concepção tecnicista de educação profissional. Nesse sentido, a ação do Estado veio dar suporte às exigências dessa nova realidade econômica vivida pelo país, adequando as políticas educacionais a esse fim, principalmente as destinadas à educação profissional. A educação, nesse novo contexto social e do trabalho, assume as responsabilidades e papéis, que vão além da transmissão e construção de conhecimentos teóricos e práticos, perfazendo uma responsabilidade maior na construção e no desenvolvimento de identidades, desde a educação básica à educação superior, além do desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória do trabalhador.

Os problemas de ordem estrutural, como a informalização, o desemprego, o analfabetismo, a exploração do trabalho, colocam-se como grandes desafios à requalificação e à formação profissional na atualidade e nas propostas de reformas educacionais. Dessa maneira, a formação profissional continuada é de suma importância, não se restringindo a cursos e diplomas determinados, remetendo também às ofertas contínuas intimamente ligadas às demandas.

A seguir, apresentamos as modificações ocasionadas no mundo do trabalho, o processo de reestruturação produtiva e os impactos no cenário educacional e na escola.

2.5 As modificações no mundo do trabalho

Nas últimas décadas, tem se evidenciado inúmeras modificações no mundo do trabalho, que são refletidas nas mais diversas formas e novos modelos de organização e estruturação do trabalho, marcado por diferentes contextos sócio-histórico, político, cultural e econômico nas esferas mundiais e nacionais, que paulatinamente vêm ocasionando formas desregulamentadas de trabalho, gerando, assim, processos de precarização no e pelo trabalho, instituídos nas mais diversas formas de desemprego, subemprego, empregos informais, terceirização e subcontratações, ocasionando, como consequência, a intensificação da exploração da classe trabalhadora sob a égide do sistema capitalista.

Apresentamos, neste estudo, uma análise da temática referente às modificações e às metamorfoses no mundo do trabalho e aos impactos vivenciados dessas relações de trabalho no contexto educacional e na escola. Elencamos como aporte teórico as contribuições dos estudiosos: Kuenzer (1998), Oliveira (2004), Alves (2008, 2009), Antunes (2006, 2011, 2012), numa perspectiva que aponta a convergência teórica e dialética das transformações do mundo do trabalho a partir das dimensões políticas, sócio-históricas, econômicas e técnicas do trabalho, e suas contradições no contexto da mundialização do capital. Compreendendo que estas dimensões partem da “articulação de diferentes mediações na sociedade de classes, e estas se constroem e produzem em meio as contradições, disputas, conflitos e antagonismo” (Frigotto, 2006, p. 241).

A partir dos anos 80, o capitalismo vivenciou um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, determinando, assim, novas formas de relação entre o Estado e a sociedade.

A crise estrutural do capital ocasionou inúmeras consequências ao mundo do trabalho, desencadeando a implementação do processo de reestruturação do capital, que surge numa processualidade complexa a partir da década de 70, com a crise do Welfare State, com a regressão da social-democracia, contemplada pela reestruturação produtiva, pela privatização acelerada e pelo enxugamento do Estado, das políticas fiscais e monetárias e dos organismos mundiais de hegemonia do capital com o Fundo Monetário Internacional (Antunes, 2006).

Diante disso, estas transformações no mundo do trabalho na atualidade, advindas do modelo de acumulação flexível, têm recusado os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista. Logo, esta nova temporalidade vivenciada nos últimos anos se apresenta com o crescimento da informalidade e da ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade e sem qualificação, contribuindo para o aumento dos trabalhadores precarizados, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis, quer temporárias, quando não na condição de desempregado.

Como aponta Antunes (2006), o capitalismo contemporâneo tem intensificado sua lógica destrutiva e, conseqüentemente, desenvolvido um quadro de crise estrutural advindo de tendências, como o padrão produtivo taylorista/fordista, que vem sendo substituído pelas formas desregulamentadas e flexibilizadas da acumulação flexível,

bem como pelo modelo social-democrático, que sustentou o estado de bem-estar social, sendo substituído pela desregulação neoliberal, antissocial e privatizante.

Além disso, as transformações advindas da implantação do modelo de acumulação flexível e da concorrência intercapitalista afetaram diretamente a classe trabalhadora e a luta em defesa dos seus movimentos sindicais e operários. Segundo Harvey (2008), houve o desmonte dos direitos sociais e trabalhista, com uma propagação do individualismo e o combate ao sindicalismo classista.

O capitalismo, em sua gênese, intensificou a divisão social do trabalho e a exploração do trabalhador nos diversificados modelos e meios de produção, atingindo o seu maior grau de expropriação ao penetrar a “alma do trabalhador”. Esse movimento do capital avança, atingido a individualidade, capturando a sua subjetividade, subtraindo a essencialidade da sua condição humana.

Antunes (2012), ao tratar da nova morfologia do trabalho no Brasil, destaca, em seus estudos, que prevalece, na atualidade, o processo tendencial de precarização estrutural do trabalho, onde o trabalho torna-se cada dia mais reduzido, intensificado, explorado e informalizado como via de acesso ao desemprego estrutural.

No capitalismo contemporâneo, Antunes (2006) evidencia que o universo do mundo do trabalho é marcado pela “desproletarização” do trabalho industrial com a diminuição da classe operária tradicional, a efetiva expansão do trabalho assalariado no setor de serviços, a heterogeneização do trabalho (incorporação do contingente feminino), a subproletarização do trabalho (trabalho precário) e a expansão do desemprego estrutural, que acarreta a exclusão de um enorme contingente de jovens e de pessoas mais velhas no mundo do trabalho.

Nesse contexto, Antunes (2011) ainda aponta um quadro tendencial de precarização estrutural do trabalho, em que os capitais globais estão exigindo a ampliação generalizada de novos proletários mais precarizados, terceirizados e informalizados, ocasionando o desmonte da legislação social protetora do trabalho, com a proliferação dos pequenos negócios vinculados às grandes corporações, envolvendo as áreas de produção, comércio e prestação de serviços e os pequenos proprietários informais:

Estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e vendo sua substituição pelas diversas formas de ‘empreendedorismo’, ‘cooperativismo’, ‘trabalho voluntário’ etc. O exemplo das cooperativas talvez seja ainda mais esclarecedor. Em sua origem, elas nasceram como instrumentos de luta

operária contra o desemprego, o fechamento das fábricas, o despotismo do trabalho. Hoje, entretanto, contrariamente a essa autêntica motivação original, os capitais criam falsas cooperativas como instrumental importante para depauperar ainda mais as condições de remuneração da força de trabalho e aumentar os níveis de exploração da força de trabalho, fazendo erodir ainda mais os direitos trabalhistas. As ‘cooperativas’ patronais tornam-se, então, contemporaneamente, verdadeiros empreendimentos visando aumentar ainda mais a exploração da força de trabalho e a consequente precarização da classe trabalhadora. Similar é o caso do “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado e que permite o proliferar das distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa (Antunes, 2011, p. 411).

Para Alves (2009), com a reestruturação capitalista no Brasil sob a égide neoliberal, constitui-se uma nova morfologia social de acumulação capitalista baseada na “lógica da redundância do trabalho vivo”. Com isso, o autor indica as questões que impactam e contribuem para a desestabilidade das relações de trabalho e do trabalhador, como a jornada de trabalho, o tempo de trabalho manifesto e oculto e o crescente índice de desemprego total, ocorrendo a queda dos rendimentos dos trabalhadores autônomos, constituídos, em sua grande parte, por assalariados informalizados com crescente expansão da terceirização nas atividades industriais e de serviços, com aumento significativo de trabalhadores autônomos que caracterizam os trabalhadores assalariados precarizados, caracterizando, desse modo, a desestruturação do mercado de trabalho.

Esta dinâmica histórica posta pelo novo metabolismo social do trabalho com a nova precariedade salarial instaura o que podemos denominar de “crise do trabalho vivo”, que se compõe do seguinte complexo de crises que decorrem do processo de precarização do homem-que-trabalha. Amaral et al. (2011) as classificam como crise da vida pessoal, crise de sociabilidade e crise de autorreferência humano-pessoal.

Para os autores, a crise da vida pessoal se refere à crise do homem em seu espaço de vida, ocasionada pelo processo de redução do trabalho vivo da força de trabalho como mercadoria. A crise de sociabilidade seria a crise do homem com outros homens e o esfacelamento dos laços sociais que constituem a sociabilidade humano-genérica, e a crise de autorreferência envolve uma crise do homem consigo mesmo, causando a corrosão da sua autoestima pessoal. Sob a nova perspectiva da ordem do capital, há uma desvalorização da autoestima do trabalho vivo como pessoa humana, reduzindo-o à mera força de trabalho.

Nesse sentido, ao analisar as formas de trabalho contemporâneo, notamos que cada dia mais:

O sistema de metabolismo social do capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, dos trabalhadores hifenizados que se encontram em explosiva expansão em todo mundo produtivo e de serviços (Antunes, 2006, p. 160).

Na visão de Antunes (2006), ocorre um estranhamento nessas relações de trabalho, que, no sentido marxista, diz respeito à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da individualidade. As principais barreiras sociais que potencializam o aumento da pobreza seriam, então, a brutal exclusão social, as explosivas taxas de desemprego estrutural e a eliminação de inúmeras profissões, que, em virtude dos aparatos tecnológicos, causam a precarização do trabalho.

Alves (2009) apresenta ainda elementos de precarização do trabalho, destacando a perda dos direitos trabalhista e a inflexão significativa no total de greves no país, quando foram registrados a perda do poder de barganha sindical, o crescimento do desemprego total e a expansão dos contratos de assalariamento precário/flexibilizado, sendo evidente a exploração através da mais valia relativa articulada à extração por meio da mais valia absoluta em escala ampliada e mundial.

2.6 Reestruturação produtiva: impactos na educação e na escola

No que tange aos impactos da conjuntura do processo de reestruturação produtiva no âmbito educacional e escolar, podemos destacar os estudos de Kuenzer (1998), Oliveira (2004), Santana (2005), Hotz e Zanardini (2009), e entre outros.

Com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, estrutura e organização, nos levando a refletir sobre as significativas mudanças nas formas de gestão, na organização do trabalho e nas políticas públicas educacionais.

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, se compararmos em termos de mudanças com a década de 1960. Nos anos de 1960, assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, já os anos de 1990 demarcam uma nova realidade com o imperativo da globalização e do neoliberalismo.

Como destaca Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Estas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Estas mudanças de paradigma implicam transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública, onde os sistemas escolares têm o papel de formar indivíduos para a empregabilidade.

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, desde o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e as que deram continuidade posteriormente, evidenciam esta transição. Os estudos dos organismos internacionais pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU) buscam orientar os governos latino-americanos para uma educação voltada para a transformação produtiva com equidade, como preconiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990. As reformas educacionais que se implantam a partir da década de 90 tem por finalidade a educação dirigida à formação para o trabalho, orientada para a gestão ou disciplina da pobreza através de estratégias de gestão e financiamento.

No bojo da reforma do Estado e da reforma da Educação Básica, o Ensino Médio brasileiro, historicamente, é destinado ao atendimento das demandas do sistema produtivo. Nos anos de 1990, registra-se a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos por meio de grandes eventos, assessorias técnicas e documentos normativos para a Educação. Entre os principais, destacamos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, tendo como compromisso assegurar uma “Educação Básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, buscando orientar as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo a fim de se ter uma educação voltada para a equidade social. Dela, participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades na área da educação em nível mundial, resultando no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Já no cenário de reforma educacional no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, os principais indicadores que sinalizaram a intencionalidade e a implementação de mudanças foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e as ações do MEC através de mudanças curriculares e organização geral da

escola (Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica), as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação, as políticas de financiamento (Fundos Nacionais de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Educação Básica), dentre outras, que foram aprovadas com o objetivo de regulamentar a formação de professores da Educação Básica. As propostas educacionais do governo FHC se consolidam numa perspectiva economicista e mercantilista. No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (Brasil, 1999a; 1999b) traçam diretrizes curriculares nacionais para os cursos técnicos de nível médio, baseadas na pedagogia das competências e na organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade.

Como destacam Frigotto e Ciavatta (2003):

[...] a dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adota o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (2003, p. 108).

A lógica empresarial de uma formação para atender aos interesses do capital é consequência da reestruturação produtiva do capital, marcada pelos pressupostos ideológicos, comprometendo a essencialidade da educação escolar no sentido de que:

[...] ao implantar pedagogias, programas, projetos, modelos de gestão que atendem às exigências imediatas do capital, a escola se desfigura ainda mais. Os espaços de autonomia do professor limitam-se ao mínimo, o que pode trazer consequências diversas. A ideologia de que estamos em um mundo de intensas e rápidas mudanças, de que os conhecimentos cada vez são produzidos e disponibilizados de maneira rápida e dinâmica, necessita de indivíduos com habilidade e competências de adaptação a esse novo mundo do trabalho, à imediatividade e ao pragmatismo da vida cotidiana. Essas concepções, ao serem incorporadas pela escola, subtraem a essencialidade da educação escolar de mediar os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, transformando-a em mera via direta de adaptação ao mercado de trabalho (Rodrigues, 2015, p. 41).

Nesse sentido, é notório que os movimentos de reformas que se formam no corpo dos países da América Latina nos anos de 1990, especificamente no Brasil, demarcam uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências e impactos significativos para a organização e a gestão escolar, resultando também em uma reestruturação do trabalho docente.

Oliveira (2004) evidencia que mudanças recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade tanto nas estruturas curriculares, quanto nos processos de avaliação. Ainda afirma que estamos diante de novos padrões de organização no trabalho escolar e que há uma distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é, de fato, implementado nas escolas, causando, assim, uma grande defasagem.

Destaca ainda que o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho com maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, o que potencializa a intensificação da exploração do trabalho. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo, expressam a sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo, quanto subjetivo, faltando-lhes condições de trabalho adequadas (Oliveira, 2004).

Dessa forma, o processo de reestruturação produtiva do capital enquanto modelo empresarial busca dar suporte à lógica capitalista, visando uma formação imediatista e pragmática, interferindo e comprometendo a essência de uma educação integral e omnilateral, politécnica ou tecnológica. Observa-se que, nas últimas décadas, com as transformações ocorridas no mundo do trabalho em sua conjuntura histórica, há uma educação classista e dualista que classifica e exclui, onde a educação profissional é destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o trabalho, e a educação científico-acadêmica, para aqueles que irão conceber e controlar este processo, notando-se com essa distinção que a formação e as condições de acesso aos níveis mais elevados de ensino são privilégios de uma minoria, intensificando a lógica da polarização.

Nas escolas, sobretudo as públicas, Oliveira (2004) salienta que os professores acabam por estender as suas atividades para além da docência, desempenhando inúmeras atribuições, o que contribui para um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade profissional, levando-os à constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Como aponta Santana (2005, p. 19), a educação se vê sob pressão daquilo que seria educar para o trabalho. Não só se submete o que deveria ser uma ótica formativa mais plena e crítica a uma perspectiva mais restrita de determinação da lógica de mercado, como também se impõe ao trabalhador a necessidade de buscar incansavelmente preencher requisitos definidos pela lógica empresarial. Se a educação vem assumindo foro de centralidade nesse debate, é necessário que a sociedade como

um todo se indague de que formação se está falando e necessitando. O fato de que, possivelmente, tenha ficado para trás a demanda taylorista não pode, por si só, indicar que as demandas educacionais, feitas pelos novos modelos produtivos, sejam positivas para a sociedade em geral e para o trabalhador em particular. Como em todos os demais aspectos, é a sociedade, e não o mercado, quem deve definir e guiar os eixos de desenvolvimento social e econômico. A perspectiva de diálogo entre as duas demandas, em que a social deve ter primazia, parece ser um caminho fértil.

Para Tania Bacelar, em sua exposição no Seminário Nacional *A Crise do Capitalismo e o Desenvolvimento do Brasil* (2012), um dos grandes desafios do Brasil é a Educação, portanto, faz-se necessário proporcionar uma educação de qualidade, ofertando a todos os jovens e crianças uma educação integral, pela manhã e à tarde. Destaca ainda como prioridade o desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação, bem como o fortalecimento do desenvolvimento regional com ênfase na dimensão territorial como sendo elementos relevantes para inserção nas discussões e políticas educacionais do país.

Kuenzer (1998) traz uma reflexão acerca da escola que esteja comprometida com os trabalhadores e os excluídos, onde as políticas educacionais não sejam restritivas, mas que tenham como referência as positivities presentes nas mudanças do mundo do trabalho para construção de um novo projeto pedagógico, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, buscando formar os cidadãos de novo tipo intelectual, técnico e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade.

Na visão de Kuenzer (1998), há a necessidade de uma profunda revisão do trabalho pedagógico presente em nossas escolas, de modo a construir uma nova proposta pedagógica que supere as limitações, fundamentada nos seguintes pressupostos: articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico a partir do mundo do trabalho, concebido enquanto lócus de definição dos conteúdos que devem compor o programa; articulação entre o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais, privilegiando conteúdos de demandas pelo exercício da cidadania, que se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética; articulação entre conhecimento do trabalho e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, e articulação dos diferentes atores para a construção da proposta: setores organizados de sociedade civil, professores e pedagogos,

responsáveis pela gestão estatal de educação e responsáveis pela formação de profissionais de educação.

Quando se discute a precarização do trabalho docente, Oliveira (2004) aponta que não se pode ignorar os padrões de organização das escolas, pois estas instituições estão inseridas nos ditames da sociedade capitalista, desse modo, os currículos e os processos avaliativos são determinados pelos interesses do Estado e do mercado. Logo, a autora indica a necessidade de reestruturação do trabalho pedagógico no âmbito escolar.

Na visão de Hotz e Zanardini (2009), os novos modelos de organização do trabalho exigem novas aptidões, novas capacidades e novas atitudes para a qualificação do trabalhador. No conjunto de características requeridas aos trabalhadores para a incorporação nas novas formas de produção, destaca-se o modelo de competências. Nesse contexto, as políticas educacionais delineadas e implementadas na década de 1990 partem do pressuposto de que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo, promovendo a qualificação de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e dotado das características necessárias à empregabilidade. O “apelo à educação compõe o discurso ideológico da empregabilidade, que oculta a lógica da exclusão do sistema produtivo” (Hotz; Zanardini 2009, p. 136).

A causa das condições econômicas, sociais e culturais em que a classe trabalhadora se encontra submersa é derivada da lógica excludente do sistema capitalista, que, independentemente das formas de produção adotadas, visa o enriquecimento de uma minoria em detrimento da inclusão social da maioria. A lógica do capital é a da produção destrutiva (Mészáros, 2011) e da exclusão social, sendo que os discursos ideológicos, produzidos principalmente pelo Estado em seu caráter de classe, contribuem para ocultar as contradições inerentes ao capital. A pobreza, a precarização das condições de vida e de trabalho e a exclusão social acompanham a reestruturação produtiva, evidenciando a saúde e a robustez do capitalismo.

Nesse sentido, Mészáros (2008), em seu livro *A educação para além do capital*, atenta para a necessidade de se superar a lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, na competição e no lucro seu alicerce. Acrescenta ainda que a educação, enquanto liberdade, é a ferramenta de maior poder contra a alienação e o discurso hegemônico. Para ele, “a educação não é um negócio, é criação; a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (Mészáros, 2008, p. 9), onde a

educação esteja pautada na discussão social, política, econômica e cultural, que possibilite aos sujeitos sociais o saber-pensar crítico sobre o espaço e as relações que nele estabelecem.

Portanto, os estudiosos aqui elencados nos mostram que o mundo do trabalho interfere na constituição da classe trabalhadora, nas suas relações de trabalho e, conseqüentemente, nas determinações de mudança para a educação. Nesta nova configuração do sistema de produção, vimos que a escola e a classe trabalhadora são elementos fundamentais de ressignificação do trabalho e da sociedade capaz de apresentar propostas contra hegemônicas contra o sistema capitalista vigente.

No tocante aos institutos federais como política educacional implantados em 2008, estes não concorreriam com as universidades, como afirma Vieira (2014). Os institutos surgiriam como alternativa na oferta de cursos de curta duração, com viés menos acadêmico, buscando encaminhar seus alunos ao mercado de trabalho e as necessidades do estado. Os cursos técnicos nestes estabelecimentos seriam mantidos por conta da resistência interna do grupo que enxergava nesse nível de ensino o caminho para a fixação das bases do Ensino Médio integrado à educação profissional, mas também como atrativo dentro da política de verticalização que conduziria os alunos dos cursos médios a prosseguirem para os superiores tecnológicos na mesma instituição e, de preferência, na mesma área de conhecimento.

A criação dos institutos federais reforça o desenvolvimento da ideia de uma nova (outra) forma de Ensino Superior não universitário, voltado para as formações de caráter técnico/tecnológico, a pesquisa aplicada e a oferta das licenciaturas não mais pelas universidades, mas por essas instituições. Esta tendência se reforça como uma espécie de afastamento da pressão sobre as universidades, com a oferta de Ensino Médio integrado e a verticalidade nestas instituições. Esta visão é corroborada pelo Banco Mundial, que preconiza aos países latino-americanos um maior investimento neste tipo de instituição em detrimento às onerosas universidades.

Nos institutos federais, as mudanças advindas da nova institucionalidade se agregam por uma série de transformações vivenciadas neste contexto, no qual podemos destacar o que Pacheco (2020) apresenta como elementos estruturantes da ação dos IFs: a verticalização, a transversalidade e a territorialidade. Atrelado a isso, os institutos se destacam pelos seus princípios educativos que demandam uma formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo, convergindo com que apresenta (Marx, 1987) em sua concepção de educação integral, através da formação geral

humanística, física e profissional-tecnológica, e sua vinculação ao mundo do trabalho na construção do conhecimento e da politecnia.

No âmbito dos institutos federais, esta nova configuração busca intervir e explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seus lócus, a geração e a transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada, buscando o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político cultural de sua região (Pacheco, 2015, p. 19). Em relação ao fazer pedagógico dos institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática e da pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela-se sua decisão de romper com um formato consagrado por séculos de lidar com o conhecimento fragmentado.

Nesse contexto, os institutos federais são considerados referências na educação profissional e tecnológica, sendo “o ser humano e o trabalho como categoria estruturante do ser social, e seu elemento constituinte” (Pacheco, 2015, p. 25)

Desse modo, os institutos federais contemplam em sua concepção o trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções dos problemas de seu tempo, numa relação entre o conhecimento, as relações sociais e o domínio integrado conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, tendo na ciência a produção do conhecimento e a pesquisa, indo além das descobertas científicas, conjugando a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão a favor dos processos locais e regionais, em uma perspectiva de formação humana integral e omnilateral, baseada no trabalho, na ciência e na cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.

3 CAPÍTULO II: A NOVA INSTITUCIONALIDADE: APORTE TEÓRICO DO NEOINSTITUCIONALISMO E NEODESENVOLVIMENTISMO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

3.1 Instituições, institucionalismo e neoinstitucionalismo

O presente estudo faz uma abordagem sócio-histórica das instituições, buscando elucidar as principais abordagens institucionalistas: o neoinstitucionalismo e o neodesenvolvimentismo, posteriormente enfatizando a nova institucionalidade no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da análise dos estudiosos como Hall e Taylor (2003), Pacheco (2011), Troiano e Riscado (2016), Bresser Pereira (2016), Brito (2016), Paulani (2017), Bido (2018), Araújo (2018), Saviani (2021), entre outros.

As instituições são fundamentais para a compreensão e a determinação das diferentes trajetórias históricas do crescimento político e econômico tanto no nível macroeconômico, quanto microeconômico, onde as abordagens institucionalistas pressupõem a abordagem analítica diferencial do processo de desenvolvimento econômico em um ambiente que envolve disputas, conflitos, incertezas e antagonismos.

Romano (2007) destaca que as instituições governamentais têm sido foco central da Ciência Política, visto que as políticas públicas, em sua maioria, são determinadas, implementadas e executadas por instituições governamentais específicas, como o congresso, a presidência, o judiciário, as burocracias, os estados e os municípios.

Para Hernández (2008), as instituições são consideradas recursos de agentes e atores racionais para se obter a consecução de seus objetivos. Para os institucionalistas, a cooperação é sustentada por meio de mecanismos iterativos, onde as instituições são espaços focais de cooperação, fornecendo tarefas de monitoramento e informação que proporcionam ganhos distributivos.

Desse modo, o institucionalismo surge por volta da primeira metade do século XX, tendo orientação descritiva o raciocínio indutivo. Na visão de Hernández (2008), o institucionalismo considera as instituições como regras de funcionamento da sociedade institucionalistas e as descreve como uma ação do governo nos campos organizacionais, quando os processos de redemocratização intensificaram as discussões relativas às instituições que buscavam ter maior visibilidade, através da qual os atores e a reorganização institucional provocaram mudanças, sob viés da teoria democrática.

Conceição (2002), citando Veblen, conceitua as instituições como um conjunto de normas, valores e regras de evolução pelo qual se molda o futuro por meio de um processo seletivo e coercitivo, que se dá pelo forte vínculo entre as especificidades históricas e abordagem evolucionária, ligando a atividade humana, as instituições e a natureza evolucionária do processo econômico.

Verifica-se que, no antigo institucionalismo, que pode ser nomeado de institucionalismo formalista e normativo, a análise das instituições tem maior ênfase nas leis formais, regras e estruturas administrativas. Troiano e Riscado (2016) apontam as interpretações tradicionais do institucionalismo envolvendo o “velho institucionalismo”, uma vez que este se representava pelas instituições como estruturas estáveis, mantidas por meio de mecanismos constantes de reprodução institucional. Além disso, para os autores, os modelos institucionais sustentáveis são aqueles que se renovam para garantir a eficiência e a legitimidade.

O enfoque analítico que se destacava no “velho institucionalismo” aborda o fenômeno político baseado nas abordagens comportamentais e de escolha racional nos pressupostos individualistas, tendo algumas características como o legalismo, o estruturalismo, o holismo, o historicismo e a análise normativa, onde os antigos institucionalistas desenvolviam suas teorias com uma forte influência normativa, descrevendo e analisando o fenômeno da política restrita ao governo sem considerar o complexo das inter-relações conexas entre os diversos elementos que formam um sistema político.

Portanto, a origem do novo institucionalismo, ou neoinstitucionalismo, surge a partir das inquietações do crescimento das instituições sociais, econômicas e políticas, cuja complexidade irá repercutir na vida social, saindo de um viés de premissas individualistas para uma análise centralizada nos valores políticos e de valorização de interesses coletivos.

O institucionalismo do início da década de 60 foi marcado pela busca da estruturação da política como ciência. E, em 1961, ocorre a revolução comportamentalista, que podemos chamar de primeiro momento da reformulação do institucionalismo, marcado pelo período pós-guerra com o surgimento do nazismo, fascismo e do socialismo. O institucionalismo demonstrava-se incapaz de explicar as relevantes rupturas políticas dessa época, sendo necessário explicar o comportamento político via abordagem institucional.

Conceição (2002) discute que o corpo do conhecimento institucionalista é constituído por várias abordagens institucionalistas que se aglutinam, sendo elas: a ênfase na evolução social e econômica; o controle social e o exercício da ação coletiva que constituem a economia de mercado; a tecnologia como força maior na transformação do sistema econômico; o determinante da alocação de recursos não é o mecanismo abstrato de mercado, mas as instituições, especialmente as estruturas de poder; a cultura tem um papel dual no processo da “causação cumulativa” ou coevolução, porque é produto da contínua interdependência entre os indivíduos e subgrupos; a estrutura de poder e as relações sociais são marcadas pela desigualdade e hierarquia razão pela qual as instituições tendem a ser pluralistas ou democráticas, e os institucionalistas são holísticos, o que torna seu objeto de estudo econômico e multidisciplinar.

Nesse viés, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela retomada da importância das instituições, não mais as considerando de forma descritiva ou como rebatimento de outras esferas, mas como um elemento estratégico central dos processos políticos e sociais. Dessa retomada, originou-se o neoinstitucionalismo, ou novo institucionalismo, que surge com a crise do comportamentalismo e a dificuldade empírica perante fenômenos políticos do período. Estas dificuldades podem ser entendidas em dois níveis analíticos: macro e micro. Na amplitude micro, houve uma incompatibilidade de análise do congresso norte-americano em considerar as regras institucionais como delimitações não só ao comportamento eleitoral, como também para o desempenho dos parlamentares. No campo macro-analítico, a interpretação comportamentalista viu-se incapaz de explicar os processos de mudanças institucionais e de democratização dos países emergentes nas décadas de 1970 e 1980, que se distinguiam do modelo norte-americano.

Nesse contexto, o novo institucionalismo instituiu um conjunto de conceitos, categorias e relações de novos movimentos e combinações entre atores e instituições, permitindo uma análise da dinâmica democrática e fundamentada entre atores e instituições. Na teoria neoinstitucional, as instituições são vistas como atores políticos e tomadores de decisões, focando na homogeneização dos ambientes institucionais.

Hall e Taylor (2003) apontam que o neoinstitucionalismo não é uma corrente de pensamento unificada, mas a junção de uma conjuntura de todas as correntes de pensamento que compõem o neoinstitucionalismo, a fim de elucidar o papel

desempenhado pelas instituições na determinação de resultados sociais e políticos contra as perspectivas behavioristas.

Para Troiano e Riscado (2016), as rupturas e as mudanças institucionais não são apenas interpretadas a partir das variáveis oriundas da economia e das condições sociais, mas também dos desenhos das instituições políticas que refletem no comportamento dos atores. As instituições, além de um conjunto de procedimentos e estruturas padronizadas que as definem e lhe asseguram estabilidade, também defendem seus interesses, e são atores políticos em si mesmos.

Hall e Taylor (2003) apresentam como principais vertentes das abordagens institucionalista o institucionalismo histórico, o institucionalismo da escolha racional e o institucionalismo sociológico. Outros autores reconhecem mais duas vertentes mais recentes do neoinstitucionalismo, a saber: o institucionalismo construtivista e o institucionalismo das redes.

De modo geral, o institucionalismo histórico foi uma resposta às tradições behaviorista e à estrutural-funcionalista, tendo, em sua concepção, o desenvolvimento institucional que privilegia as trajetórias, as situações críticas e as consequências imprevistas, buscando a interpretação e a compreensão dos fenômenos a partir das relações e da predição dos comportamentos (Hall; Taylor, 2003).

Os teóricos do institucionalismo histórico recorrem a essas perspectivas quando abrangem a relação entre instituições e ações na sua análise. Neste tipo de análise, as estratégias induzidas por um contexto dado podem fossilizar-se ao longo do tempo e tornar-se visões de mundo, que são propagadas por organizações oficiais e terminam por moldar a imagem de si e as preferências dos interessados. O institucionalismo histórico, dessa maneira, consiste na importância que atribui o poder, em particular as relações de poder assimétricas. Nesta perspectiva, os estudos institucionais focam na incidência direta sobre as relações de poder.

Os adeptos do institucionalismo histórico vinculam-se estreitamente a uma concepção particular do desenvolvimento histórico, tornando-se defensores de uma causalidade social dependente da trajetória percorrida. Nesse contexto, as instituições aparecem como integrantes relativamente permanentes da paisagem histórica, destacando como principal fator o desenvolvimento histórico sobre um conjunto de trajetos, explicando como as instituições se constituem e produzem estes trajetos e como as forças são modificadas pelas propriedades de cada contexto local, herdadas do passado.

Enfim, os teóricos desta corrente enfatizam o modo como as “capacidades do Estado” e as políticas herdadas existentes estruturam as decisões ulteriores, as consequências imprevistas de instituições existentes, as insuficiências que elas produzem e as mudanças institucionais que conduzem o desenvolvimento por um novo trajeto, buscando explicar o que provoca as situações críticas, os impactos das crises econômicas e os conflitos militares. O institucionalismo histórico chama a atenção para o papel das instituições na vida política, procurando situar as instituições em uma cadeia causal que deixe espaço para outros fatores, sobretudo os desenvolvimentos socioeconômicos e a difusão das ideias.

O institucionalismo da escolha racional tem sua origem no contexto do estudo de comportamentos no interior do Congresso dos Estados Unidos, no final dos anos 70, partindo de estudos tendo como bases conceituais dessa corrente, a saber: a) os gostos e as preferências são estabelecidos, e a busca pela maximização da satisfação define as estratégias e as ações, b) a análise é a-histórica, onde os resultados são obtidos mediante a aplicação de estratégia devidamente prevista e calculada, e não a partir de vivências históricas decorrentes de acontecimentos anteriores, e c) as instituições são definidas com o objetivo de propiciarem a maximização das satisfações pessoais, podendo ser visto como o resultado intencional, contratual e funcional de estratégias de otimização de ganho por parte dos agentes, sendo passível de alteração quando necessário (Hall; Taylor, 2003, p. 206).

Desse modo, o institucionalismo da escolha racional nos releva quatro propriedades que estão presentes nas análises institucionais: os teóricos destacam os pressupostos comportamentais, considerando a vida política como uma série de dilemas de ação coletiva, que se produzem porque a ausência de arranjos institucionais impede cada ator de adotar uma linha de ação que seria preferível no plano coletivo, e, em seguida, os teóricos enfatizam o papel da interação estratégica na determinação das situações políticas, e suas intuições fundamentais apontam que é plausível que o comportamento de um ator é determinado não por forças históricas impessoais, mas por um cálculo estratégico, que é fortemente influenciado pelas expectativas do ator relativas ao comportamento provável dos outros atores, enfatizando a existência da instituição como referência ao valor assumido por suas funções aos olhos dos atores influenciados pela instituição.

[...] o institucionalismo sociológico surgiu no quadro da “teoria das organizações”, trazendo à luz a discussão de que as estratégias e ações não

são definidas com base apenas na busca pela eficiência, mas também pelas interações culturais. Nesta corrente, o conceito de instituição é mais amplo, envolvendo também “os sistemas de símbolos, os esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem padrões de significação” que guiam a ação humana (Hall; Taylor, 2003, p. 207).

Os autores destacam três características do institucionalismo na Sociologia, afirmando que os teóricos desta escola tendem a definir as instituições de maneira muito mais global do que os pesquisadores da Ciência Política, incluindo não só as regras, os procedimentos ou as normas formais, mas também os sistemas de símbolos, ou os esquemas cognitivos e os modelos morais que fornecem “padrões de significação” que guiam a ação humana. Portanto, a identidade e a imagem de si dos atores sociais são elas mesmas vistas como sendo constituídas a partir das formas, imagens e signos institucionais fornecidos pela vida social.

O neoinstitucionalismo sociológico distingue-se por seu modo de encarar as relações entre as instituições e a ação individual em consonância com o enfoque culturalista. Na escola de análise sociológica, resolviam-se os problemas das relações entre instituições e a ação ao associar as instituições a papéis aos quais se vinculam normas prescritivas. Nesse sentido, em oposição aos modelos apresentados, a perspectiva da escola do neoinstitucionalismo sociológico sustenta que as organizações adotam novas práticas institucionais pelo seu valor largamente reconhecido em um ambiente cultural mais amplo, que vai além das meras considerações de eficácia para englobar o papel que os esforços interativos de interpretação e legitimidade social podem ter nesse processo, onde os esquemas de significados, os cenários e os símbolos nascem não somente de seus processos de interpretação, mas também de processos de conflito.

Para Hall e Taylor (2003), é necessário analisar as fraquezas e as forças destas escolas de pensamento, destacando as questões fundamentais para a análise institucional, como a relação entre as instituições, o comportamento e o processo pelo qual as instituições surgem e se modificam.

Destarte, novos desafios se configuram no cenário democrático contemporâneo, que constituem o debate do institucionalismo. A relação desenvolvida entre Estado, empresas e interesses organizados no sistema democrático liberal atual fornece novos contornos ao debate acerca da democracia. Neste viés, as instituições em sua constituição são mecanismos que moldam a economia, promovendo interligações e/ou limitações entre os agentes econômicos e os atores sociais, tendo papel fundamental para o

desenvolvimento econômico. Gagliardi (2008) argumenta que as instituições assumem um papel de centralidade nas mudanças econômicas, e que estas seriam o caminho para o desenvolvimento.

É relevante destacar que, a partir da década de 1990, a economia global apresentou um “novo discurso” a respeito do crescimento econômico das nações, pautado na ideia de que os problemas econômicos enfrentados pelos países em desenvolvimento são decorrentes da baixa eficiência e da qualidade de suas instituições. Como solução ao impasse, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, dentre outros grupos e fóruns políticos dominados por países ricos, promoveram a visão de que os países em desenvolvimento teriam que adotar um padrão global de instituições denominado Global Institutions Standard (GIS), com vistas a aumentar a eficiência dos arranjos institucionais.

No Brasil, o desdobramento evolutivo do marco institucional brasileiro tem vivenciado significativas transformações, particularmente, com a implementação de novos arranjos institucionais a partir do século XXI. Nos últimos anos, ocorreu uma expansão nas políticas educacionais, visando a promoção e a consolidação de inovações nos arranjos institucionais, especificamente no âmbito educacional. Ao estabelecermos uma correlação entre instituições, institucionalismo e neoinstitucionalismo, exemplificamos o caso da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), como representação de uma nova institucionalidade na rede de educação profissional, técnica e tecnológica em nosso país.

O novo modelo institucional dos institutos federais tem sua base na perspectiva neoinstitucionalista, tendo como modelo principal a economia evolucionária moderna, que dá ênfase à aprendizagem do agente envolvido em um processo de inovação tecnológica e organizacional, enfatizando, em sua análise, o contexto histórico, institucional e territorial. Diante do exposto, a política dos IFs dialoga com a abordagem neoinstitucionalista, pois considera a luta pelo protagonismo da classe trabalhadora nas discussões e nos seus processos formativos, buscando contribuir para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e regional e os arranjos produtivos locais. Nesta abordagem, acredita-se que uma instituição pode ter um papel central no desenvolvimento e, por outro lado, pensa-se na instituição como organismo eficiente (capaz de atender todas as modalidades e etapas do ensino, por exemplo), otimizando recursos financeiros e quadros de pessoal.

Na nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica, se evidencia uma relação direta com a corrente do neoinstitucionalismo, pois ambas as perspectivas buscam o progresso socioeconômico por meio de suporte aos arranjos produtivos locais (MEC, 2010). Conforme se apresenta na Lei nº 11.892 (Brasil 2008), a nova institucionalidade deve satisfazer três dimensões: política social, locus de formação de professores e agências de desenvolvimento local.

Como já asseveramos, nas concepções Hall e Taylor (2003) e Conceição (2002), o neoinstitucionalismo é uma corrente das Ciências Sociais que prescreve que as instituições enquadram a luta política e social, com ênfase na evolução econômica e social, no exercício da ação coletiva e na tecnologia como força para a transformação do sistema econômico. Estes elementos convergem com os princípios defendidos na política dos institutos federais, destacando o papel estratégico assumido por essa nova institucionalidades, uma vez que é sabido que os institutos, na política governamental, correspondem a “verdadeiras incubadoras de políticas sociais” (MEC, 2010, p. 19). Assim, entendemos que os IFs sempre despontaram com agentes das políticas sociais educativas (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Programa Novos Caminhos, Programa Mulheres Mil, dentre outros).

Nesse sentido, os institutos federais surgem com uma nova proposta para a política educacional brasileira, se correlacionando com os pressupostos da abordagem neoinstitucionalista, pois, segundo Castelo (2012), a maioria das ações políticas de certa importância ocorre no interior de instituições, sendo promotoras, em alguma medida, da conciliação entre o Estado, a sociedade e o capital. Os institutos federais dão visibilidade a uma convergência de fatores que redefinem o papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, contribuindo para os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e tecnológicos, possibilitando o fortalecimento da inserção de milhares de brasileiros à educação pública, gratuita e de qualidade.

A seguir, apresentaremos alguns apontamentos referentes ao desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo, com ênfase no contexto sócio-histórico, político e econômico do neodesenvolvimentismo no Brasil no período de 2003 a 2014.

3.2 Breves apontamentos conceituais sobre o desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo

Em primeiro lugar, buscamos discutir o significado do termo desenvolvimentismo, que, para Fonseca (2015), está relacionado à existência de um núcleo que associa a ideia de industrialização, intervencionismo pró-crescimento e nacionalismo.

Desenvolvimentismo é a política econômica formulada e/ou executada, de forma deliberada, por governos (nacionais ou subnacionais) para, através do crescimento da produção e da produtividade, sob a liderança do setor industrial, transformar a sociedade com vistas a alcançar fins desejáveis, destacadamente a superação de seus problemas econômicos e sociais, dentro dos marcos institucionais do sistema capitalista (Fonseca, 2015, p. 40).

Para Fonseca (2015), para que haja desenvolvimentismo, seria necessária uma forte intervenção governamental, que toma principalmente a forma de práticas político-econômicas associadas ao Estado desenvolvimentista que esteja voltado para o fortalecimento da indústria, que deve seguir um projeto nacional.

Conforme Bresser Pereira et al. (2012), o desenvolvimentismo é definido enquanto um conjunto de ideias políticas e de estratégias econômicas que orientavam a industrialização acelerada no Brasil e a formação de uma coalização de classes nacionais. Corroborando, Paulani (2017) salienta que, para haver desenvolvimentismo, é preciso, simultaneamente, três elementos: uma forte intervenção governamental, uma política econômica voltada para o fortalecimento da indústria e um projeto nacional.

Na visão de Bresser Pereira (2018), o contexto econômico tem suas exigências moderadas pelo Estado e pelas instituições da sociedade civil, que direciona os impulsos da economia para a distribuição mais equitativa da renda e da riqueza. Esse equilíbrio entre mercado e Estado está na raiz do que o autor entende por desenvolvimento econômico. Para o autor, são fundamentais estes elementos que sustentam o núcleo comum principal do desenvolvimentismo, que se revela, na prática, na política econômica efetiva ao longo dos enquadramentos da temporalidade e dos espaços das experiências históricas. O caráter deliberado da política implica as ações intervencionistas da atuação estatal e um planejamento assentado na existência de um projeto para o país, sobretudo no que se refere ao necessário fortalecimento da indústria, de modo a superar os antigos modelos agrários.

Como aponta Castelo (2012), o desenvolvimentismo nacional percorreu um longo caminho na história do pensamento econômico brasileiro. Do ponto de vista político, a primeira experiência desenvolvimentista ocorreu em 1928, no governo Vargas, com a inserção do projeto de industrialização no país. O desenvolvimentismo

teve seu auge nos anos 1950-60, quando o modelo desenvolvimentista aprofundou-se com a implementação do capital financeiro no Brasil.

O desembarque das multinacionais durante o governo JK, que investiram nos setores de bens de consumo duráveis, e a construção do setor de bens de capital e da indústria com aportes estatais no governo Vargas, são constitutivos dessa fase do desenvolvimento capitalista brasileiro (Castelo, 2012, p. 620).

Castelo (2012) destaca ainda que o novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI, após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, destacando que se diferenciaria do nacional desenvolvimentismo em três pontos: maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura, e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica.

Já a segunda metade dos anos 1980 é marcada por reformas neoliberais que começaram a ser adotadas no México. As políticas de ajuste fiscal contribuíram para controlar a inflação, que, em alguns países, subiu muito, mas logo ficou claro que a ortodoxia liberal estava marcada por um segundo tipo de populismo, o populismo cambial, ou seja, déficits em conta corrente que implicavam apreciação cambial, aumento do consumo, desestímulo ao investimento e crise de balanço de pagamentos.

As décadas de 1980 e 1990 são caracterizadas, no contexto histórico e econômico brasileiro, pela acentuada instabilidade e pela conjuntura internacional com seus impactos sobre a dinâmica econômica do país através da recessão, da crise da dívida e da hiperinflação.

Como destaca Pelissari (2018), a década de 1980 é marcada pelo processo de abertura democrática, que representou a crise da ideologia desenvolvimentista e a hegemonia do capital financeiro na economia e nas políticas brasileiras, gerando os impactos da implantação das políticas neoliberais no Brasil e em toda América Latina, causando tensão entre o novo panorama conjuntural e a característica estrutural de dependência.

Diante de um quadro de fracassos tanto do populismo keynesiano-desenvolvimentista d fiscal, quanto do populismo liberal-ortodoxo, os grupos de economistas começaram a propor o novo desenvolvimentismo, que teve início no século XXI, com a globalização associada à crise do desenvolvimentismo clássico e às limitações da macroeconomia pós-keynesiana.

Em se tratando do cenário brasileiro, o período da década de 80 foi marcado pelo desenvolvimentismo expressivo, através do qual o país foi transformado de uma

economia basicamente que produzia bens primários e agrícolas em uma complexa economia industrial. Já no final da década de 1990 e início da década de 2000, à medida que, em diversos países da América Latina, ocorreram vitórias eleitorais de frentes políticas identificadas com crítica às políticas econômicas neoliberais executadas, surgiam novas perspectivas a respeito do desenvolvimento e desenvolvimentismo.

Nos anos 1990, no Brasil, houve muitos fracassos, como do desenvolvimentismo no governo José Sarney e da ortodoxia liberal no governo Fernando Henrique Cardoso, ou da ortodoxia liberal desde os governos Miguel de la Madrid e Carlos Salinas, no México, do desenvolvimentismo no governo Raúl Alfonsín e da ortodoxia liberal no governo Carlos Menem, na Argentina, no início dos anos 2000, mediante a convicção de que nem o desenvolvimentismo clássico e pós-keynesianismo, nem a ortodoxia liberal ofereciam instrumentos teóricos para compreender a quase estagnação da economia brasileira e, mais amplamente, nas economias latino-americanas, uma semiestagnação com a combinação perversa de juros altos e câmbio valorizado, que impossibilitava os investimentos, aumentando as dívidas internas e externas, que cresciam impulsionadas pela taxa de juros. Os anos 1990, portanto, foram marcados por uma hegemonia nas finanças, no seu funcionamento, no capital financeiro e no setor bancário-financeiro.

A economia política do novo desenvolvimentismo está voltada para algumas questões, como a formação do Estado nação e o papel das coalizões de classes desenvolvimentistas no processo de revolução industrial e capitalista. Ademais, a crítica ao imperialismo moderno buscava persuadir os países em desenvolvimento a incorrer em déficits em conta corrente para tentar crescer. Como afirma Brito (2016, p. 12),

O Novo Desenvolvimentismo, o Estado deve ser forte no sentido de garantir ao governo condições (políticas) para implementação de ações macroeconômicas “defensivas” ou “expansionistas”. Políticas “defensivas” seriam aquelas capazes de reduzir as suscetibilidades do país às crises cambiais e ‘expansionistas’ seriam aquelas de caráter anticíclico, adotadas num contexto recessivo e que objetivariam a promoção do pleno emprego. Um Estado (e suas instituições) capaz de prover a definição e coordenação de novas modalidades de inserção internacional. Da mesma forma, “conciliar estabilidade econômica, crescimento sustentado e maior equidade social”.

Sem dúvida, o principal objetivo dos novos desenvolvimentistas seria a construção de um projeto nacional de crescimento econômico, combinado com uma melhora significativa nos padrões de distribuição. Nesse sentido, para a viabilização de tal objetivo, faz-se necessária uma ação intervencionista do Estado na economia e na “questão social”, em especial, no que tange às economias capitalistas.

No que se refere à década de 90 até meados dos anos de 2000, a política econômica seguia a ordem do “consenso macroeconômico”, com rígidas políticas fiscal e monetária, elevadas taxas reais de juros, taxa de câmbio sensivelmente apreciada e reforma e redução do Estado.

Conforme afirmam Jardim e Silva (2015), essa década foi marcada por políticas econômicas e monetárias voltadas para o controle da inflação, tendo como consequência o alto índice de desemprego, o aumento da dívida pública e a quebra de empresas advindas da abertura comercial, que culminaram em baixo crescimento econômico, crise energética e problemas críticos nas políticas públicas, vislumbrando um cenário de mudança com a emergência do novo governo em 2003.

Portanto, como discute Brito (2016), esse período do novo desenvolvimentismo é constituído “por um mercado forte e um sistema financeiro funcional”, voltado à esfera produtiva real, e não para a atividade especulativa, buscando o fortalecimento de um Estado forte (eficiente) capaz de regular a concorrência e a preservação do “interesse público”.

Quanto a isso, Bresser salienta que o novo desenvolvimentismo deve estar assentado em “uma política macroeconômica competente”, baseada em equilíbrio fiscal, taxas de juros moderadas e combate à sobreapreciação cambial que favoreça a estabilidade macroeconômica.

No tocante às reformas educacionais institucionais no Brasil, um grande marco histórico se deu a partir da implantação dos institutos federais como uma nova institucionalidade em 2008, atendendo as políticas neodesenvolvimentistas de cunho neoliberal, tendo como agente de intervenção o Estado, que busca o fortalecimento do crescimento econômico e a minimização das desigualdades sociais, considerando a demanda de formação profissional para dar suporte ao mercado capitalista.

Como assevera Tavares (2014), a reestruturação da rede federal com a implantação os IFs congrega as ações políticas educacionais macrodeterminantes, contemplando os princípios basilares do neodesenvolvimentistas, neoinstitucionalista e neoassistencialista, a fim de combater a exclusão social, amenizando as desigualdades sociais e atendendo às demandas de formação profissional, aos arranjos produtivos locais, ao desenvolvimento socioeconômico e à interiorização dos institutos federais de educação nos lugares mais longínquos do território brasileiro.

Na próxima subseção, apresentaremos o contexto sócio-histórico do neodesenvolvimentismo no Brasil no período de 2003 a 2014, destacando a análise da

conjuntura brasileira a partir do neodesenvolvimentismo e neoinstitucionalismo, além da nova institucionalidade dos IFs e das políticas de expansão da rede federal com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir de sua Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

3.3 O neodesenvolvimentismo no Brasil no período de 2003 a 2014

As políticas neodesenvolvimentistas, a partir do governo de Lula, necessitavam de uma intervenção de um agente externo ao mercado para o rompimento dos elos de dominação política, cultural e econômica. Nesse sentido, a atuação do Estado como interventor no planejamento e na execução dos programas de desenvolvimento representa papel fundamentalmente crucial.

Para o novo desenvolvimentismo, o papel econômico do Estado é garantir as condições gerais da acumulação de capital, assegurando os meios necessários para que as empresas possam investir e aumentar continuamente a produtividade.

Desse modo, para que haja desenvolvimento econômico e político na sociedade contemporânea, o Estado democrático deve garantir a liberdade individual, a segurança, a diminuição da desigualdade e a proteção do ambiente (Bresser Pereira, 2016).

Paulani (2017) discute os momentos históricos e sociopolíticos no cenário brasileiro, que se constroem a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, enfatizando a manutenção e o reforço da institucionalidade, voltados prioritariamente à acumulação financeira, com políticas sociais de alto impacto, destacando como principais dois momentos: a agenda liberal e a políticas sociais de alto impacto, que se fortaleceram e ampliaram os direitos sociais garantidos pela Carta de 1988.

O período foi marcado por uma política macroeconômica, com rígidas políticas fiscal e monetária, elevadas taxas reais de juro e taxa de câmbio, além da abertura da economia financeira no nosso país, com a hegemonia nas finanças e na forma predominante de funcionamento do capital financeiro e do setor bancário-financeiro.

No Brasil, a instabilidade econômica durante a década de 1980 repercutiu na elaboração e na execução, por parte de diversos governos desde então, de uma série de medidas de privatizações e de abertura comercial e financeira, que foram determinantes nas alterações estruturais na economia e na dinâmica produtiva brasileira.

Este processo também impacta de forma contundente na organização da burguesia em escala internacional e na dinâmica local, observando as

empresas instaladas no país e a forma que se caracterizam, de acordo com as classificações de propriedade nacional ou estrangeira, pública ou privada, e o setor de atuação das empresas a qual estão vinculadas as suas controladoras (Oliveira, 2012, p. 17).

Com as elevadas taxas de juros nos países centrais, os países da América Latina, durante toda a década de 1980, tiveram que conviver com os efeitos da crise da dívida, caracterizando-se por um drástico racionamento dos financiamentos externos, e as economias foram obrigadas a implementarem planos de ajustes do Fundo Monetário Internacional (FMI) para terem acesso aos recursos e pagarem as dívidas contraídas.

Na segunda metade dos anos 1990, o fracasso dos ditames da ortodoxia convencional, traduzidos pelas ideias do Consenso de Washington, já se mostrou bastante evidente. Os efeitos do modelo econômico, defendido majoritariamente pelas instituições de Washington, já se faziam notar em diversas partes do mundo, da trajetória destrutiva esboçada pelos países egressos do socialismo real à “dualização social” das economias das demais nações em desenvolvimento. O cenário de baixo crescimento, recessões, ajustes fiscais e crises cambiais marcava os Estados latino-americanos. E a conjuntura reverberou de imediato no *establishment* multilateral das instituições de Washington.

No Brasil, a ideologia neoliberal passou a dominar a política econômica do governo brasileiro durante os anos 1990, e reformas foram implementadas na economia. Além disso, junto do Plano Real, o projeto neoliberal foi consolidado no país. Com a sua implantação, desarranjos e desequilíbrios macroeconômicos passaram a prevalecer, como é o caso da redução dos direitos sociais, do aumento do desemprego estrutural e do pauperismo relativo.

Em janeiro de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse, reelegendo-se nas eleições de 2006, governando o país até dezembro de 2010, passando o cargo para sua sucessora e aliada Dilma Rousseff, que assume posteriormente. O período de doze anos que marca os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2010-2014) possui inflexões importantes a serem destacadas. O primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT) foi marcado por um aprofundamento de medidas econômicas de caráter restritivo e liberal, e o país se viu envolvido por um ataque especulativo, com fugas de capitais e um brusco aumento de sua taxa de câmbio e inflação descontrolável, fatores advindos do alto custo social e da instabilidade macroeconômica das políticas neoliberais do governo FHC.

Após assumir o poder, Lula deu continuidade ao tripé neoliberal do governo FHC a partir de 1999: superávit primário, câmbio flutuante e metas de inflação. O governo intensificou as medidas para o controle da inflação e elevou a meta do superávit do PIB, quando a política de aumento do superávit primário e os gastos primários da união se reduziram, sendo o impacto maior nos investimentos da União.

Nos primeiros anos do governo Lula, foram implementadas medidas na área fiscal e tributária, priorizando o ajuste fiscal. Podemos destacar algumas intervenções, como a extinção parcial da cumulatividade do PIS (Programa de Integração Social) e da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), em 2003 e 2004, as pequenas iniciativas de desoneração dos investimentos e das exportações, a partir de 2004, para compensar os consecutivos aumentos da carga tributária sobre o setor privado, e a redução das alíquotas do IR (Imposto de Renda) e do IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados) para alguns setores da economia em 2008/2009, a fim de reduzir os efeitos da crise subprime norte-americana que se espalhou por toda economia mundial.

A política fiscal de 2005 foi caracterizada por um aumento do superávit primário, possibilitado pelos ganhos de receita advindos da minirreforma tributária e da aceleração da economia. Destacamos também a expansão do crédito no biênio 2004-2005, que se deu tanto para as empresas, quanto para pessoas físicas.

Em decorrência do aumento do saldo em conta corrente no biênio 2004-2005 e da retomada do financiamento externo, o governo conseguiu aumentar suas reservas internacionais e pagar a dívida de US\$ 23,3 bilhões com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

As ações governamentais buscavam o fortalecimento das políticas sociais como eixo estruturantes para o desenvolvimento econômico. Entre os principais fatores dessa primeira fase, ressalta-se o aumento da formalização dos empregos, aliado a uma maior valorização do salário-mínimo e das políticas públicas, como é o caso da Bolsa Família, que contribuiu para a ampliação deste mercado e o crescimento do PIB, com aumento na taxa de investimento da economia. Somam-se a estes os avanços na área da educação, saúde, previdência e assistência social, habitação, saneamento, cultura e meio ambiente. E as políticas públicas conferem centralidade social ao novo desenvolvimentismo da gestão do governo Lula.

Paulani (2017) destaca que, com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), um substantivo programa de investimentos públicos, envolvendo

recursos da ordem de 13% do PIB para serem gastos em quatro anos em setores de infraestrutura social (transporte, energia, recursos hídricos e saneamento). As medidas adotadas pelo governo estão organizadas em cinco blocos: investimento em infraestrutura; estímulo ao crédito e ao financiamento; melhora no ambiente de investimento; desoneração e aperfeiçoamento do sistema tributário, e medidas fiscais de longo prazo. Posteriormente, no segundo mandato, lançou também um grande programa de construção de moradias populares, o “Minha Casa Minha Vida”.

Jardim e Silva (2015) destacam que o PAC implementado no governo Lula, tendo continuidade no governo de Dilma Rousseff, tratava-se de parcerias públicas e privadas que visavam o planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética com o intuito de contribuir para o desenvolvimento sustentável, acelerando a economia.

Contudo, com a reeleição do presidente Lula no Brasil em 2006, tem-se a continuidade de seu governo em 2007, com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) a fim de proporcionar maiores investimentos em infraestrutura que, aliados a medidas econômicas e aos setores produtivos, buscava beneficiar as diferentes regiões e contextos sociais do território brasileiro.

Durante todo o segundo governo de Lula, a taxa de câmbio continuou a se apreciar. No dia 15 de setembro de 2008, aconteceu a quebra do banco norte-americano Lehman Brothers e o mercado financeiro mundial entrou em colapso, ocorrendo restrições à liquidez no mercado financeiro internacional. Com isso, o Brasil sofreu as consequências da crise subprime americana, com a falta de liquidez no mercado mundial. O crédito doméstico sofreu uma rápida contração ao final de 2008, havendo a queda dos preços das *commodities*, que foi intensificada e houve uma contração no volume do comércio mundial.

No início de 2009, o crescimento do consumo cai e o investimento diminui. Para enfrentar a crise, o governo Lula praticou um conjunto de medidas anticíclicas. O governo continuou, durante a crise, em 2009, com o aumento real do salário-mínimo e dos gastos da união com investimento e com a reestruturação dos salários e do efetivo do serviço público federal. Como medida adicional para encarar a crise, o governo Lula providenciou uma expansão da liquidez tanto em moeda nacional, como em moeda estrangeira, implementando uma série de desonerações tributárias temporárias para estimular o consumo.

Barbosa e Souza (2010) classificam o governo Lula em fases. A primeira fase, no ano de 2003, foi de “ajuste necessário”. O governo herdou uma economia com inflação alta, taxa de câmbio elevada e um forte ataque especulativo. Nesse período, foi necessário adotar políticas fiscal e monetária restritivas, com ajuste macroeconômico. A fase seguinte é chamada pelos autores de “recuperação interrompida”, de 2004-2005, quando ocorreu a recuperação do crescimento da economia, obrigando, em 2004, o BC a elevar a taxa Selic. Ao final do ano de 2005, o governo Lula resolveu aproveitar o aumento das reservas internacionais e pagar a dívida junto ao FMI.

No segundo governo Lula, os novos desenvolvimentistas afirmam que esse momento que demarca o triênio 2006-2008 representa o melhor desempenho do governo, ocasionando a recuperação do papel do Estado na economia, representada pelo lançamento do PAC.

Nesse sentido, o neodesenvolvimentismo passou a ser associado às políticas que, contrariando ao cânone liberal vigente, apelavam para polpudos programas de investimento público (PAC, Minha Casa Minha Vida) e para os expedientes de intervenção na atividade econômica. Lula havia expandido, em escala sem precedentes, o crédito ao consumidor, considerando implicitamente seu papel impulsionador do mercado interno, e concedido isenção tributária a alguns setores da indústria em resposta à crise internacional (Paulani, 2017, p. 139).

Paulani (2017) discute que o novo desenvolvimentismo, apesar da forte ênfase no setor industrial, trouxe muita confiança ao mercado e ao setor privado, mas havia uma carência de um projeto nacional, uma vez que, no social desenvolvimentismo, há uma forte ênfase na intervenção governamental e no papel do setor público, com mínima preocupação com a indústria e a ausência de um projeto nacional.

Como nos apresenta Brito (2016), “a alternativa nova desenvolvimentista aos males do capitalismo é a constituição de um Estado capaz de regular a economia”, devendo ser constituída “por um mercado forte e um sistema financeiro funcional, voltado à esfera produtiva real e não para a atividade especulativa”, buscando atender às necessidades da ação estatal, complementares à ação privada (Brito, 2016, p. 11),

No segundo mandato de Lula, ocorreram mudanças nos rumos da política econômica, com proposições neodesenvolvimentistas, com os modelos neoliberais sendo substituídos por políticas neodesenvolvimentistas em alguns países da América Latina e no Brasil.

Com o advento da crise internacional no final de 2008 e as consequências para os países emergentes pelos expedientes de subsídios aos setores automobilísticos e eletrodomésticos, houve uma expansão agressiva ao crédito do consumidor, acarretando um agravamento no início da gestão da presidenta Dilma Rousseff, que foi enfrentado com

[...] políticas de investimentos privado, via desoneração da folha de pagamentos das empresas, e com uma combinação de relaxamento da política monetária (redução da taxa de juros para conseguir desvalorizar o câmbio) com aperto fiscal. A ausência de resposta do investimento privado a esses estímulos, o corte efetuado nos investimentos públicos, o esgotamento dos impulsos derivados do consumo e a continuidade da crise externa, com enorme redução do preço das *commodities* exportadas pelo país, começaram a produzir resultados muito ruins, culminando com a ínfima taxa de 0,1% de crescimento do PIB em 2014 (Paulani, 2017, p. 149-150).

O agravamento do cenário econômico levou à conturbação do cenário político e à difusão do terrorismo econômico, fazendo com que o país, depois das manifestações de 2013, se encaminhasse praticamente dividido até as eleições presidenciais de 2014.

Dilma venceu as eleições e sua

[...] segunda gestão, no entanto, começou sob a égide da política de austeridade, comandada por um prócer do mercado financeiro. Este novo e fatal erro derrubou de vez a economia (2015 fechou com queda de 3,8% no PIB e enorme elevação do desemprego) e abriu o espaço político para a contestação do segundo mandato da presidenta (Paulani, 2017, p. 150).

Bresser Pereira (2012) salienta que, nos governos Lula e Dilma Rousseff, não houve nuances significativas referentes à política microeconômica. Na visão Oliveira (2012), a frente da sustentação no âmbito social e político dos governos Lula e Dilma se dá através da “nova burguesia nacional”, que pode ser definida pela força social que politicamente assume a posição de liderança na “frente neodesenvolvimentista”, caracterizada por cinco pontos:

1) É dirigida pela grande burguesia interna brasileira, a ‘nova burguesia nacional’; 2) envolve ‘classes trabalhadoras’ que se encontram excluídas do bloco no poder; 3) mantinha uma relação de caráter populista com as classes marginalizadas do bloco 4) é o principal recurso político do qual se valeu a grande burguesia interna para ascender politicamente no interior do bloco no poder; 5) enfrenta no processo político nacional aquilo que se denomina por ‘campo neoliberal ortodoxo’, que representa o capital financeiro internacional, a fração burguesa brasileira perfeitamente integrada e subordinada a esse capital (os grandes proprietários de terra e a alta classe média também se incluem) (Oliveira, 2012, p. 13).

A frente desenvolvimentista no Brasil, partir dos anos 2000, com o advento do neoliberalismo, unificou as frações burguesas com políticas que enfraqueceram as

classes trabalhadoras, aprofundando as contradições entre as frações burguesas, possibilitando novas correlações de forças. Estas contradições se evidenciaram em torno do programa de privatizações nacional ou internacional e da taxa básica de juros, mantendo-se secundárias nas frentes de governo neoliberal.

Países da América Latina, como é o caso do Brasil, Uruguai e Argentina, sofreram significativas mudanças em seus blocos de poder, com menor participação dos setores populares e com a descontinuidade em relação ao modelo neoliberal ortodoxo e protagonismo das burguesias internas. No caso do Brasil, as medidas de política externa fortalecem a influência de empresas nacionais nos países latino-americanos e a instabilidade se apresenta como característica fundamental, marcada não só pelo importante e, às vezes, decisiva influência dos processos eleitorais, mas também pelas relações entre os elementos econômicos, militares e culturais e pela própria posição ocupada pelos movimentos sociais em cada uma das conjunturas nacionais.

Em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o projeto desenvolvimentista foi retomado mediante uma política de integração regional e negociações com o imperialismo, mas ainda nos moldes da dependência estrutural.

Como aponta Pelissari (2018), nos dois governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e o primeiro governo Dilma (2011-2014), apesar das diferenças específicas, a grande burguesia interna brasileira melhorou sua posição no bloco no poder do Estado capitalista, negociando seus interesses contraditórios com o imperialismo, apoiando-se numa ampla coalizão de forças políticas que incluem setores das classes trabalhadoras.

O projeto econômico que expressa a relação de representação entre as políticas governamentais e a frente política é o neodesenvolvimentismo. Como apresenta Brito (2016), no novo desenvolvimentismo, o Estado deve ser forte a fim garantir ao governo a implementação de ações macroeconômicas defensivas e expansionistas que contribuam para a redução das crises cambiais e a promoção do pleno emprego, conciliando estabilidade econômica, crescimento sustentado e equidade social.

Para o autor supracitado, o novo desenvolvimentismo dá uma ideia de complementaridade entre Estado e mercado, onde o crescimento econômico deveria estar lastreado pela coexistência entre um sólido mercado interno, uma estratégia de expansão industrial, uma rígida disciplina fiscal e um controle de preços.

Bresser salienta ainda que se trata de um conjunto de valores, ideias, leis e políticas orientados para o desenvolvimento econômico no qual o Estado exerceria um papel central no “pacto” pelo desenvolvimento econômico (Brito, 2016).

Para a consolidação do neodesenvolvimentismo, foi realizado um grande seminário que reuniu um seleto grupo de economistas keynesianos e neokeynesianos, em que foram lançadas as chamadas *Dez teses para o novo desenvolvimentismo*, em resposta ao fracasso definitivo da agenda liberalizante do Consenso de Washington às dificuldades impostas à economia global pela crise financeira de 2008, tendo como articulador Bresser Pereira. Esta proposta sistematiza argumentos de natureza macroeconômica, defendidos pelos artífices desta nova estratégia de desenvolvimento, que são basilares para o novo desenvolvimentismo.

As “teses do Novo desenvolvimentismo” são: o reconhecimento do estratégico papel do Estado (bem como de suas instituições) para promoção do crescimento econômico com “equidade social”, o controle sobre as taxas de juros realizadas pela autoridade monetária e sobre a taxa de câmbio, capaz de fomentar a expansão industrial calcada em bens de médio e alto valor agregado (à luz do que fora feito pelos países asiáticos de crescimento acelerado) (Brito, 2016, p. 19-20).

Nesse viés, o novo desenvolvimentismo tinha por finalidade o controle das taxas de câmbio, com redução das elevadas taxas de juros e equilíbrio fiscal, uma vez que estes elementos são significativos para a nova conjuntura e estratégia da nova frente desenvolvimentista.

Nesse cenário de transformações, algumas políticas econômicas tiveram centralidade, sendo responsáveis por garantir a estabilidade macroeconômica, dando, assim, a possibilidade ao governo do PT de gerar crescimento, ao mesmo tempo em que conseguiu diminuir a pobreza extrema e as desigualdades de renda e riqueza.

Diminuição da vulnerabilidade externa; questão cambial e as reservas em dólar (redução dos riscos da instabilidade financeira); “desendividamento” externo; e o social como eixo estruturante do desenvolvimento aqui entram as políticas de inclusão social e distribuição de renda, que são as bases da ampliação do mercado de massas (Pessoto, 2016, p. 55).

Logo, podemos caracterizar esse período de 2003-2014 como um “momento desenvolvimentista”, com destaque para o final do primeiro mandato de Lula com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e com a constituição de um tecido social menos desigual com a criação das seguintes ações políticas:

A facilidade de acesso ao Ensino Superior por parte das classes de renda mais baixa (PROUNI, a criação de 18 novas universidades públicas, e a melhoria do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior). Conte-se, além disso, a existência de um sem número de outros programas sociais administrados pelo MDS (Ministério do Desenvolvimento Social), como o Programa de Cisternas, que entregou mais de 750 mil desses equipamentos no Nordeste entre 2011 e 2014, minimizando os efeitos da maior seca

enfrentada pela região em 50 anos. Ainda na mesma linha temos o Minha Casa Minha Vida, que, para além de suas dificuldades do ponto de vista técnico e urbanístico, constitui um substantivo programa de produção subsidiada de moradias populares, e o Luz para Todos, que, criado em 2003, levou energia elétrica a mais de três milhões de famílias do meio rural em todo o país, além de reiteradas ações, do tipo cotas e similares, na defesa das assim chamadas “minorias” (negros, pardos, indígenas, mulheres), além da ampliação de direitos de determinadas classes de trabalhadores, como a das empregadas domésticas (Paulani, 2017, p. 147).

Em síntese, nessa nova matriz econômica, o que houve foi a aposta na troca de investimento público para o setor privado, o que de fato não ocorreu. Como salienta Paulani (2017), nos anos de gestão petista, faltava um projeto nacional, de preferência popular e democrático que tivesse permitido, desde seu início, o planejamento da intervenção econômica. A inspiração desenvolvimentista e os experimentos heterodoxos estavam fadados ao fracasso, em meio a uma institucionalidade construída para o benefício da acumulação financeira.

Na próxima subseção, abordaremos as políticas educacionais voltadas para a educação profissional no Brasil.

3.4 Políticas educacionais neodesenvolvimentista para a educação profissional e tecnológica (2003-2014)

Em relação às políticas públicas educacionais, notamos um avanço expressivo nas políticas neodesenvolvimentistas, caracterizado pelas melhorias nas condições de vida das classes populares e pelas condições de luta, resistências e reivindicações. Com a era neodesenvolvimentista e a neoinstitucionalista, no cenário educacional, houve a consolidação de ações e políticas educacionais democráticas que favoreceram a inserção, a acessibilidade e o avanço nas políticas educacionais para as classes menos favorecidas da sociedade.

As políticas públicas de educação profissional no Brasil, ao longo do período compreendido entre os anos de 2003 e 2014, se dividem entre os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), quando estabelecem relações entre as transformações das políticas públicas e as contradições das classes internas à conjuntura político-econômica brasileira.

Para Pelissari (2018), este tipo de modalidade de educação estava baseado no conceito de “competências para a laboralidade”, que vinha se redesenhando desde a

década de 90, com a reforma neoliberal e a intercomplementariedade da Educação Básica à Educação Profissional, em uma formação flexível voltada para uma formação continuada, com ênfase nas habilidades e nos pilares da noção de competências que aprofundaram a falta de identidade do Ensino Médio e a tendência à privatização da educação profissional.

No âmbito das políticas educacionais, o governo Lula buscou atuar como um grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado, estabelecendo ações coordenadas com o Ministério de Desenvolvimento Agrário, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2004 e 2007) e o Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo mudar o cenário educacional brasileiro a fim de criar programas que abarcam a educação básica, profissional e superior, bem como redimensionar mudanças que irão repercutir na política econômica, social e de inclusão educacional.

O que se espera, nesse período, em torno das políticas sociais a serem implantadas a partir do governo de Lula em 2003, é uma política educacional e industrial que satisfizesse os interesses do mercado internacional e aos pressupostos econômicos, e que a indústria nacional elevasse sua competitividade com o aumento de produtividade e a inovação.

O padrão de crescimento que se espera da economia brasileira depende fundamentalmente da educação e do conhecimento. A *inovação* como variável estratégica das empresas brasileiras é um desafio que só será bem-sucedido com uma agenda positiva e prioritária do País para superar as atuais deficiências educacionais. Este é o caminho para aumentar a produtividade, gerar maiores oportunidades de empreendedorismo, criar novos e melhores empregos e remunerar melhor os investidores e trabalhadores. A contribuição da educação para a nova sociedade vai além do seu impacto na economia. É o ponto central da agenda de desenvolvimento social e de redução das desigualdades. No Brasil que se projeta é inaceitável a persistência de dois países convivendo em um mesmo território. O eixo que define esta estratégia é a competitividade. A capacidade de inovação, a elevação da produtividade e o crescimento das exportações devem vir acompanhados da redução simultânea dos problemas de desigualdade e pobreza. O crescimento contínuo da produtividade é o elemento de garantia para se atingirem estes objetivos (CNI, 2002, p. 11-12).

Desse modo, documentos, como da CNI (Confederação Nacional das Indústrias), estabeleceram eixos norteadores para o neodesenvolvimentismo, destacando as ideias de inovação incorporadas pela política de educação profissional dos anos 2000, indicando que, para a burguesia industrial, a educação conduziria para a inovação, representando a condição básica para o aumento da produtividade, do crescimento

econômico e, conseqüentemente, das “taxas de emprego” e da “melhoria dos salários” (CNI 2002, p. 97).

No âmbito pedagógico, o resultado é a reivindicação da “educação empreendedora” e a reivindicação da Teoria do Capital Humano. Ademais, o documento CNI (2002) traz, em suma, reivindicações ao crescimento econômico e políticas sociais voltadas para a desigualdade e para a pobreza, portanto, a educação profissional deveria pautar-se na noção de competências e no fortalecimento de vínculos ao crescimento econômico através das ideias de inovação, de produtividade e da consolidação de economias regionais.

Outro documento que merece destaque é o mapa estratégico da indústria 2007-2015, produzido em 2005 pela CNI, em meio à crise da frente neodesenvolvimentista, representando a maior ação articulada do sistema indústria e do Fórum Nacional da Indústria, visando o projeto e as ações estratégicas e pontuais para a realização de um cenário da indústria brasileira para os dez anos seguintes, tendo por finalidade a preparação do Brasil para a “economia do conhecimento”, investindo em fontes que favoreçam a capacidade de inovação. O eixo é a competitividade, tendo como fontes primárias a produtividade e a eficiência, a participação ativa do setor privado nacional, com Estado eficiente, e o reconhecimento internacional na oferta de produtos competitivos, segundo o documento do CNI (2005, p. 14-15):

Educação e conhecimento são pilares do Mapa. O aumento da competitividade e da capacidade de inovação dependem do equivalente a uma revolução no sistema de educação e da geração e difusão do conhecimento. A chave dessa transformação reside em medidas voltadas para a elevação da qualidade da educação básica e na criação de condições para o desenvolvimento de um sistema de educação continuada flexível e de qualidade. Além da necessidade de um sistema educacional alinhado aos anseios da sociedade, que fomenta o empreendedorismo e esteja preparado para atender os desafios da economia do conhecimento.

Pelissari (2018) indica, no mapa estratégico, as principais metas para o atendimento desta estratégia com foco no crescimento econômico, na infraestrutura e na própria proposição da diminuição gradativa do desemprego, investimentos na saúde e na educação, empreendedorismo e inovação como eixos nos currículos escolares da educação profissional. A Teoria do Capital Humano, dessa maneira, priorizava a “valorização da educação básica como fundamento das “ações sociais” num projeto nacional de educação que articule escolarização geral e aprendizado de uma profissão” (Pelissari, 2018, p. 99).

Como aponta Pacheco (2011, p. 39), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), três ações objetivam o aumento da oferta gratuita de cursos no âmbito da EPT, se projetando o incremento de, aproximadamente, 1.500.000 novas vagas: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

Como destaca Araújo (2018), as políticas sociais brasileiras sempre foram assistencialistas. No que tange às políticas educacionais em relação aos IFs, as instituições têm como missão institucional uma política assistencialista aos pobres capaz de promover a justiça social, a equidade e a resolução da pobreza pelas ações educativas, sendo, dessa maneira, uma instituição de acolhimento social para os desvalidos.

As políticas públicas para a educação profissional no Brasil, no período de 2003 a 2014, foram marcadas pela intervenção de ações reivindicatórias e debates através de plenárias e congressos que culminaram na elaboração de propostas e documentos com os resultados das análises das reivindicações que iriam compor as políticas para a Educação Profissional no Brasil. Segundo Ramos (2014), uma das conquistas se refere ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), voltado para o financiamento de obras e equipamentos, visando a implementação ou a readequação de 200 centros de educação profissional, a fim de “transformar as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional, com características definidas como dispor de autonomia e gestão financeira” (Ramos, 2014, p. 48).

As principais mudanças na educação profissional e tecnológica no período de 1990 a 2014 ocorreram com a reorganização dos sistemas educacionais para atender às demandas do mercado, destacando os acordos de cooperação, como o financiamento feito pelo BM (Banco Mundial), BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que direcionaram as principais transformações ocorridas no sistema educacional.

Como exemplo de políticas educacionais na educação profissional e tecnológica, tem-se o Decreto nº 6.302 (Brasil, 2007b); o Programa Brasil Profissionalizado; o documento intitulado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*; a Lei nº 11.195 (Brasil, 2005); o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCCT); a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), e o

Sistema E-Tec Brasil. Além das alterações curriculares no campo da EPTNM, representadas por novos textos de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As políticas componentes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) se dividem em duas modalidades, a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa- Formação Trabalhador, instituídas pela Lei nº 12.513 (Brasil, 2011), compostas por um conjunto amplo de medidas unificadoras da Educação Profissional no Brasil. Ademais, foram criados os programas: Escola de Fábrica e o PROJOVEM no governo Lula, direcionados à massa de desempregados e aos alunos da escola pública.

Para Pelissari (2018, p. 207), em concordância com o que prevê o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, priorizou-se o atendimento da meta de triplicação das matrículas em EPTNM para a expansão da oferta em instituições privadas de Ensino Superior que possuam a modalidade. Com o PRONATEC e o PNE, abriu-se o caminho para um amplo mercado de escolas técnicas privadas, criadas por grandes grupos educacionais, que passariam a receber diretamente recursos do governo federal.

Todos estes programas educacionais propostos estavam vinculados diretamente à política de EPT e ao projeto de desenvolvimento, estabelecendo relações entre a educação profissional e as políticas de enfrentamento à pobreza, como o Bolsa Família, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), as políticas de igualdade racial e os programas de geração de empregos.

Uma das mudanças significativas adotadas no governo Lula após amplos debates foi a revogação e a substituição do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997) pelo Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004b), estabelecendo a perspectiva da integração no que se refere à articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, classificando os cursos e os programas de educação profissional e tecnológica nas seguintes modalidades: formação inicial e continuada de trabalhadores, os chamados cursos FIC; educação profissional técnica de nível médio, e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-Graduação. A articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional se daria de forma integrada (com habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino), concomitante (ofertada como complementariedade com matrículas distintas) e subsequente (após a conclusão do Ensino Médio).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o decreto reinstaurou um novo ponto de partida para a travessia, uma vez que o Ensino Médio seria a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, em uma

relação mediada pela formação profissional específica, se consolidando em outros níveis e modalidades de ensino.

Os documentos norteadores da CNI de 2002 e 2005 intensificaram a valorização do Ensino Fundamental e Médio, compreendendo a educação básica de caráter geral como uma dimensão importante para a formação dos trabalhadores, se baseando em eixos norteadores para a mobilização da produtividade, inovação, empreendedorismo e empregabilidade.

Para Pelissari (2018), a proposta defendida pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) nos quatro documentos escritos entre 2002 e 2006 era de uma integração curricular que contemplasse três aspectos: formação propedêutica, educação profissional e formação político-sindical, destacando a privatização da EPTNM, com fortalecimento do Sistema S e a expansão/capilarização da Educação Profissional adaptada à demanda produtiva por competitividade.

Em 2005, o Ministério da Educação (Brasil, 2005), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a fim de ampliar as instituições de Ensino Profissional em todas as regiões do território brasileiro, como apontam Silva e Terra (2013), objetivando satisfazer, especificamente, três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento.

Segundo Mercadante (2010), as políticas neodesenvolvimentistas no governo Lula baseavam-se na consolidação dos direitos sociais, e o seu grande projeto com as políticas públicas contemplaria estabilidade econômica, crescimento acelerado, distribuição de renda, inclusão social e promoção da cidadania, voltando-se para o enfrentamento das desigualdades, da inclusão social e da ampliação de direitos.

Na Educação, os principais investimentos foram:

[...] na universalização e na melhoria da qualidade da educação básica, a democratização de acesso à educação superior, por meio da expansão da rede de instituições federais, no Programa Universidade para Todos (ProUni), na educação técnica e profissional com a ampliação histórica da rede federal, a estruturação das carreiras e valorização dos profissionais de educação, o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação do ensino, e o reforço institucional de cooperação entre os entes federados para a gestão da política educacional e as redes de ensino (Mercadante, 2010, p. 254).

Temos ainda as políticas educacionais do governo Lula (2003-2010), a saber: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a finalidade de ampliar os

recursos orçamentários para custear a educação e a gestão com o repasse de verbas aos estados e municípios, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de potencializar as ações de desenvolvimento econômico e desigualdades sociais, fortalecendo as conexões em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelecendo as bases para o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação.

Em 2007, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), representando uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino, e aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Já período de 2007 a 2010 compreende as ações do neodesenvolvimentismo que ganham visibilidade, principalmente após o anúncio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o lançamento do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Programa Brasil Profissionalizado e do Decreto nº 6.095 (Brasil, 2007a), que estabelecia as diretrizes para constituição dos novos institutos federais.

Por exemplo, com o PAC, era dada a largada para o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Além disso, são lançados o Programa Brasil Profissionalizado, o documento-base do EMI e o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil). De fato, o ano de 2007 foi o marco conjuntural, juntamente do ano de 2008, com a implantação e a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) em todo território brasileiro, representando um período único na história da educação profissional brasileira.

O novo projeto político inovador, representado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surge na esteira dos ditames político-econômicos sustentados pelo pressuposto de que os momentos de crise são enfrentados com crescimento econômico e desenvolvimento social. Os IFs, dessa maneira, acarretaram um novo papel à educação profissional e tecnológica com um novo arranjo institucional e uma mudança de estrutura institucional, possibilitando a expansão e a interiorização dos institutos, a democratização e a melhoria do acesso ao ensino público de qualidade,

com fomento ao desenvolvimento local e regional, com vistas à inserção qualificada no mundo do trabalho e no Ensino Superior.

Pacheco (2011) aponta como papel social dos institutos federais a intervenção na realidade, na busca de um país soberano e inclusivo com ações de desenvolvimento regional e local, a fim de garantir processos de desenvolvimento e modernização do país, tendo como principal desafio sua natureza pública voltada para uma educação profissional e tecnológica, visando a construção da transformação social e o resgate da cidadania.

No tocante às políticas sociais dos IFs, estes assumem o papel de articulador das ações educativas compensatórias do governo. Nessa dimensão, os IFs passam a atuar como unidades de formação de jovens e adultos. Além disso, responsabilizam-se pelos programas Programa Mulheres Mil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Brasil, 2011). No âmbito dos institutos federais, estas políticas assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (Pacheco, 2011, p. 19).

O governo Dilma, entre 2011 – 2014, foi marcado pelas modificações operadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN/EM) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN/EPTNM), além de apresentar o PRONATEC, por exemplo, caracterizando a conjuntura educacional brasileira. É notório, portanto, um avanço conjuntural expressivo nos projetos de educação profissional acerca dos aspectos qualitativos, vislumbrando a possibilidade de uma educação politécnica. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação politécnica, expressa na possibilidade de integração,

[...] não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15)

Como sabemos, o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi marcado por pressões populares pelos movimentos sindicais, intelectuais e da sociedade para uma educação que estivesse voltada para os interesses da população. Nesse contexto, discutiremos, na próxima seção, os marcos legislativos, normativos e políticos que consolidaram a instauração de uma nova institucionalidade para a educação profissional no Brasil, oportunizando uma política educacional de expansão

da rede federal e a criação de uma nova institucionalidade, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008.

A seguir, apresentaremos o contexto político e social da rede de educação profissional e tecnológica no Brasil, destacando a política de criação dos institutos federais de educação, os desafios e as contradições desta nova institucionalidade.

3.5 A rede de educação profissional e tecnológica no Brasil e a nova institucionalidade na política de criação dos institutos federais de educação

3.5.1 A rede de educação profissional e tecnológica no Brasil

O ensino profissionalizante ofertado pela rede federal, postulado pelo Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909) no governo de Nilo Peçanha, buscava dar suporte às necessidades do mercado capitalista devido ao processo de expansão industrial, tendo como finalidade capacitar jovens pobres para o mundo trabalho. Inicialmente, em 1909, existiam 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que foram transformadas, em 1942, em Liceus Industriais pela Lei nº 378 (Brasil, 1937), destinados à formação profissional de todos os ramos e graus, e o Estado era responsável por sua oferta. Estas escolas foram transformadas em CEFETs e, posteriormente, em institutos federais, fato que será detalhado nos próximos parágrafos.

As décadas de 30 e 40 passaram por profundas transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na educação. Desse período, podemos destacar a criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, formulou-se o Conselho Nacional de Educação e temos também o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que preconizava uma perspectiva de educação democrática como oportunidade a todos em uma proposta que organizava a educação em duas categorias: atividades humanas e ciências mais intelectual e cursos de caráter técnico, mecânico e manual (Moura, 2007, p. 7).

O contexto educacional procurava corresponder às demandas econômicas do país, decorrente do processo de industrialização, que exigia mão de obra especializada para a indústria, comércio e prestação de serviços. Este fortalecimento da indústria se deu por ocorrência da Segunda Guerra Mundial, pois o conflito das grandes economias envolvidas, como Estados Unidos e Japão, concentrava seus esforços na indústria

bélica, possibilitando, dessa forma, que as economias emergentes avançassem no processo de industrialização.

Em 1942, os liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando formação profissional equivalente ao nível secundário. O Brasil se fortaleceu e surgiu a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras. Este processo de industrialização e modernização das relações de produção construiu as bases para as mudanças na educação nacional, sendo originárias da promulgação de decretos e leis para estruturar e normatizar a educação no país. No entanto, ainda predominava a estrutura da dualidade educacional, através da qual o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país, e o ensino profissional, os filhos dos operários para as artes e ofícios.

Entre as reformas educacionais, podemos destacar as Leis Orgânicas, a Reforma de Capanema e os decretos que regulamentaram a educação dentro do país, em especial, a educação profissional, definindo leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. Entre as mudanças educacionais, tem-se a criação do sistema S, quando o governo repassava à iniciativa privada a tarefa de preparar a mão de obra para o mundo produtivo.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias e em Escolas Técnicas Federais, e o Estado assumiu parte da qualificação de mão de obra, de acordo com as funções adquiridas por ele no plano dos investimentos públicos estratégicos.

Nesse contexto de pós-guerra, com a dependência das economias hegemônicas mundiais e a aceleração da diversificação industrial, na política educacional, há o reflexo nos conflitos de poder, surgindo, assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4024 (Brasil, 1961), em um período marcado pelo golpe civil-militar de 1964. Com isso, a educação passou a ser considerada prioritária para o governo, sendo grande alavancadora para o desenvolvimento do país.

Para Germano (2008), o período ditatorial foi marcado por uma pedagogia de “inculcação dos princípios da disciplina, ordem, hierarquia, patriotismo, obediência, organização, respeito à ordem” e, nas instituições, ocorreram mudanças efetivas para o Ensino Superior, com a construção dos campus universitários e a implantação da pós-graduação, uma vez que, à época, as instituições não se apresentavam como espaço de pensamento crítico, mas voltadas para a técnica e para a ciência instrumental, dentro de

perspectiva produtivista, autoritária, burocrática e tecnicista, atendendo aos interesses do mercado capitalista.

A reforma universitária do regime militar desfigurou completamente o ideal de uma universidade autônoma, pluralista e crítica, mas foi nas universidades públicas que se localizou um dos principais focos de resistência e de contestação ao Estado militar tanto do ponto de vista político, como acadêmico.

Em 1971, houve uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), chamada de Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que foi uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos. O ensino profissionalizante torna-se compulsório, conferindo obrigatoriedade à habilitação profissional no ensino do 2º grau. Como destaca Germano (2008, p. 328-329):

A reforma do ensino primário e médio, pela Lei n. 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. É verdade que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade.

Em 1978, pela Lei nº 6.545 (Brasil, 1978), no campo da educacional profissional na rede federal, são estabelecidas três Escolas Técnicas Federais em Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, em Curitiba, no Paraná, e a Escola Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro, que, em seguida, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a referenciar as demais leis do país, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), estabelece-se que a educação profissional estará integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, oportunizando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Lima (2017) indica que, no período entre os anos de 1980 a 1997, imperou um modelo como referência para a formação de técnicos, através do qual destacavam-se seis fases presentes nos modelos pedagógicos da época para a educação profissional.

Logo, tem-se a corrente assistencialista (1910-1942), com a oferta homogênea de cursos para profissões manuais (marcenaria, carpintaria, ferraria, sapataria, eletricidade, alfaiataria, curso primário e de desenho) e a fase 2 (1942-1960), com oferta homogênea de cursos industriais básicos, de aprendizagem industrial e de ginásio industrial (curso ginásial, encadernação, tipografia, alfaiataria, artes em couro, serralheria, mecânico de máquinas e marcenaria). Nestas duas fases, a instituição ofertava cursos para o público-alvo de sua criação, os desvalidos da sorte e da fortuna e a classe trabalhadora. Nesse preâmbulo, sua função principal foi formar para o trabalho urbano-industrial de baixa complexidade. Em seguida, tem-se a fase 3 (1960-1970), oferta heterogênea, incluindo os primeiros cursos técnicos (estradas e edificações) e os cursos do ginásio industrial; a fase 4 (1970-1999), oferta homogênea de cursos técnicos (eletrotécnica, estradas, agrimensura, edificações e metalurgia); a fase 5 (1999-2004), oferta heterogênea de cursos nos três níveis de ensino (formação inicial e continuada, técnico não integrado, tecnológico, de graduação e pós-graduação), e, por fim, a fase 6 (2004-2014), oferta heterogênea de cursos nos três níveis de ensino (formação inicial e continuada, técnicos integrados, tecnológicos, de graduação e pós-graduação) (Lima, 2017, p. 143).

Para Lima (2017, p. 145), com a expansão da educação profissional no Brasil, há um encurtamento do tempo socialmente necessário para a formação profissional, além disso, a política educacional é engendrada pela mercadoria, o que resulta no esvaziamento da base temporal curricular dos cursos para fins de uma formação voltada mais para o trabalho simples, como é o caso do PRONATEC, do que para o trabalho complexo.

Com a Lei nº 8.948 (Brasil, 1994), institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), através dos quais a expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais.

O Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997) oficializa mais uma vez a separação entre Ensino Médio e educação profissional, limitando os investimentos do governo na criação de novas unidades, sendo substituído pelo Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004b), que restabelece a possibilidade de integração entre a educação básica e o ensino profissional. A partir do Decreto nº 5.225 (Brasil, 2004a), os CEFETs foram

transformados em Instituições de Nível Superior (IEs), ofertando educação nos diferentes níveis e modalidades, com prioridade para atuação na área tecnológica.

A partir de 2003, no início do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), os movimentos políticos, sociais e sindicais reivindicam uma educação profissional voltada para os interesses da população. O governo, então, apresentou o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004b) e o projeto Escola das Fábricas, propondo políticas desenvolvimentistas para educação como ação interventora do Estado, de cunho neoliberal, predominando os objetivos voltados ao mercado capitalista.

Os Decretos nº 5.154 e nº 5.225 (Brasil, 2004b; 2004a) permitiram que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) alcançassem o status de universidades, não dando suporte, portanto, aos anseios dos movimentos intelectuais para a educação profissional, mantendo a noção de competências, de gestão de resultados e de relação custo *versus* benefício, dissociada de uma educação voltada para o processo educativo.

Em 2005, com a aprovação com a Lei nº 11.195 (Brasil, 2005), o governo iniciou o projeto de expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de escolas federais de educação profissional, alterando a legislação que vedava a criação. Desse modo, as políticas de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC), já apontam para a criação de novas instituições de educação profissional, consolidadas como as ações do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal, dividida em três fases: a fase I (2003 a 2006), a fase II (2007 a 2010), e a fase III, que se estenderá até 2020, visando estender a presença das instituições de ensino profissional em todo o país.

Em 2005, o MEC, por meio do SETEC, criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, buscando ampliar as instituições de ensino profissional em todas as regiões do território brasileiro, como destaca a Rede Federal MEC/SETEC (2019):

O resultado desse plano de expansão e interiorização das instituições federais de EPT é que a rede federal partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases de expansão (MEC/SETEC, 2019).

Para Silva e Terra (2013), o plano de expansão visava satisfazer três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento. A dimensão social buscava promover o desenvolvimento econômico, atendendo a um grupo de 100 cidades com mais de 80 mil habitantes, com baixa renda per capita e com percentual elevado de extrema pobreza. A dimensão geográfica tencionava a interiorização e a universalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), atendendo municípios ou microrregiões com mais de 50 mil habitantes. A dimensão do desenvolvimento tinha por objetivo que os novos campi fossem em municípios com arranjos produtivos locais e que contribuíssem para o desenvolvimento social e econômico dessas localidades. As dimensões social, geográfica e de desenvolvimento estabelecidas pelo MEC objetivavam dar suporte às regiões e localidades menos favorecidas, contribuindo para minimizar as desigualdades sociais e regionais.

Na visão de Araújo (2018, p. 73), os movimentos no interior da expansão estão pautados na ideologia do novo desenvolvimentismo, que atrela a expansão ao desenvolvimento local. E, para possibilitar este “possível desenvolvimento local”, são definidos os arranjos produtivos e a territorialidade das novas instituições. Porém, o governo inseriu, na construção desta expansão, critérios sociais, como os indicadores educacionais e o atendimento às cidades-polos dos territórios da cidadania, e definiu o acesso a essa política como prioritária aos que eram atendidos por programas sociais.

O Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004b) também estabelece as políticas educacionais voltadas para a formação de trabalhadores, como as Escolas das Fábricas e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que possuíam diversas inconsistências, como destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), pois, apesar de reconhecerem a formação profissional de nível médio integrada, impõem ao currículo uma dicotomia entre concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o trabalho.

Os programas Escolas das Fábricas e PROJOVEM foram criados no governo Lula, sendo destinados a alunos de escola pública e desempregados, e os recursos do programa Escola das Fábricas, por exemplo, eram repassados pela iniciativa privada, em uma concepção de formação voltada para a empresa (Araújo; Nicácio; Oliveira, 2021, p. 285).

A Fase II (2007 – 2010) marca o reordenamento da Rede Federal de Educação Tecnológica, levando em consideração os critérios de distribuição territorial e equilibrada das novas unidades de ensino, a cobertura das mesorregiões em cada

unidade da federação, a proximidade aos arranjos locais em desenvolvimento, a interiorização da oferta profissional e superior pública, a redução dos fluxos migratórios, o aproveitamento de infraestrutura existente, e a identificação de potenciais parcerias (Brasil, 2007a; 2007b). O surgimento da nova institucionalidade que deu origem a criação dos IFs se constituiu a partir de alguns documentos balizadores do processo de reorganização das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica em novo projeto institucional e modelo dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFET), servindo de alicerce para a consolidação do projeto institucional traçado pelo governo de Lula, a saber: o Decreto nº 6.095 (Brasil, 2007a), a Chamada Pública MEC/SETEC nº 01/2007c, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 2/2007d, e a Lei nº 11.892/2008.

Entre os programas criados nos moldes da reorganização da educação profissional, destacam-se o Programa Brasil Profissionalizado, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) e o Programa de Expansão da Rede.

Como destaca Ramos (2014), a implantação do PROEJA representa o avanço de uma política de inclusão educacional, com a integração da educação básica com a educação profissional, objetivando a elevação da escolaridade da população com uma formação de qualidade, onde os sujeitos sejam capazes de produzir sua existência pelo trabalho.

Ramos (2014) salienta que o Programa de Expansão da Rede visava a expansão e a ampliação da rede federal de educação tecnológica e suas funções para o Ensino Superior integradas à pesquisa e ao desenvolvimento científico-tecnológico, constituindo-se pela criação dos CEFETs e Escolas Técnicas, que foram transformadas, posteriormente, em 2008, em institutos federais. O Programa Brasil Profissionalizado tem os sistemas estaduais como foco, a fim de apoiá-los na implantação da educação profissional integrada ao Ensino Médio, de acordo com o Decreto nº 6.302 (Brasil, 2007b). O programa tem como objetivo a modernização e a expansão das redes públicas de ensino integrado, tendo como foco o Ensino Médio integrado à rede federal com a exigência que os institutos federais ofereçam, pelo menos, 50% de suas vagas aos cursos integrados (Ramos, 2014, p. 79).

Na fase III da expansão, os 26 estados e o Distrito Federal foram divididos em cinco classes, de acordo com a totalidade da rede federal e estadual em cada um deles, e os critérios foram basicamente: índice populacional, IDH, distribuição das unidades da

rede nos estados, índices de desenvolvimento da educação básica, número de mesorregiões e municípios de cada estado, distribuição geográfica e índices de população jovem (MEC/SETEC, 2009).

O governo posterior dá continuidade ao projeto de expansão dos institutos, já iniciado no governo anterior, dando continuidade às fases I e II e início à fase III, com ampliação dos investimentos para estas instituições de educação.

Na próxima subseção, apresentaremos a nova institucionalidade com a implantação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, destacando algumas críticas, desafios e contradições evidenciadas na institucionalidade dos IFs.

3.5.2 A nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desafios e contradições

Em 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que, no âmbito do Ministério da Educação, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que apresentam um novo modelo institucionalidade de educação profissional, estruturados a partir dos CEFETs, das escolas técnicas, agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, tendo como objetivo estimular e apoiar os processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico, local e regional, sendo criados a partir das antigas instituições federais de EPT, por intermédio de adesão destas ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, como preconiza a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), em seu Art. 5º:

Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu.

Com a promulgação da referida lei, uma nova institucionalidade se instaurou na política educacional brasileira, buscando romper com o paradigma de uma educação dualista, elitista e conservadora, que predominou durante muitos anos em nosso país, em que a formação profissional se destinava apenas à formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado capitalista.

A nova institucionalidade dos IFs representou um novo modelo de matriz institucional para a educação profissional, científica e tecnológica com características e peculiaridades próprias, se apresentando como uma organização de culturas diversas, com amplitude de diferentes níveis e modalidades atuando de maneira flexível, verticalizada e híbrida, tendo como base o ensino, a pesquisa e a extensão, a fim de satisfazer os princípios de uma formação integral, omnilateral, tendo como eixo estruturantes a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, para contemplar o que preconiza as concepções neodesenvolvimentista e neoinstitucionalista.

Como aponta Araújo (2018), a proposta dos institutos federais, no que tange ao contexto da verticalização e à integração do Ensino Médio à formação técnica, busca, sobretudo, a correlação dialógica entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho como mecanismo de superação de uma escola dual e fragmentada, quebrando a hierarquização e promovendo a integração dos saberes no desafio de construção de uma nova identidade institucional.

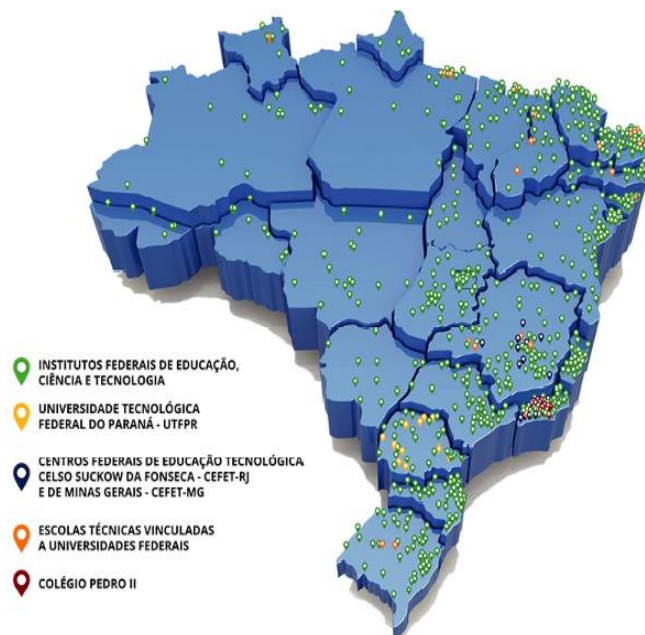
Nessa perspectiva, a implantação dos “novos institutos federais de educação gera e fortalece as condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (Pacheco, 2011, p. 49). Pacheco (2020) salienta ainda que a nova institucionalidade deve atender aos fundamentos estruturantes da ação dos institutos federais, a saber, verticalidade, transversalidade e territorialidade. A verticalidade é a oferta simultânea de cursos e formações em diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica. A transversalidade diz respeito ao diálogo entre ensino, pesquisa e extensão e entre as disciplinas, cursos, instituição e sociedade. E a territorialidade refere-se ao compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação.

De acordo com Souza e Castioni (2012), a missão dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias, esperando que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais (Souza; Castioni, 2012, p. 9).

Com a implantação dos IFs, preconizou-se a concepção de uma nova institucionalidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) brasileira, possibilitando a interiorização e a expansão regionalizada desta

rede de instituições nas diferentes regiões e localidades do país, oportunizando o desenvolvimento regional e a inserção social, promovendo acesso ao sistema de ensino federal na oferta pública, gratuita e de qualidade à educação profissional e tecnológica nos lugares mais longínquos do território brasileiro, como se apresenta no mapa a seguir:

Figura 2: Mapa da expansão da rede federal pelo território brasileiro



Fonte: MEC/SETEC, 2010.

Em 2019, eram mais de 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 institutos federais, a dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas filiadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (MEC/SETEC, 2010). Cada uma destas instituições é composta por campi que atuam como unidades descentralizadas de ensino e garantem a presença da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todo o território nacional, promovendo a oferta da educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento de inovações tecnológicas alinhadas aos arranjos e cadeias produtivas locais.

Os institutos federais, de acordo com sua Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), apresenta as suas finalidades e características nos seguintes termos do Art. 6º:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação

profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII- realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Nesse sentido, os institutos federais surgem com uma nova proposta para a política educacional brasileira, dando visibilidade a uma convergência de fatores que redefinem o papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, contribuindo para os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e tecnológicos, possibilitando o fortalecimento da inserção de milhares de brasileiros à educação pública, gratuita e de qualidade.

Bido (2018) aponta dialeticamente as contradições existentes na consolidação dos institutos federais de educação. Inicialmente o autor faz uma crítica à lei de criação dos IFs, apontando que a lei solidifica os interesses do sistema capitalista como máxima produtiva, destacando elementos como o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, adaptação do cidadão ao meio, a investigação para a aplicação e a prática dos resultados, a otimização da parceria público/privada, o indivíduo como empreendedor e a preocupação com a preservação do meio ambiente. Portanto, não se percebe, com a referida lei, a alteração da lógica devastadora do capital, prevalecendo a manutenção da legitimação do sistema vigente sem perspectiva de mudanças estruturais.

Os institutos, nesse viés, propõem articular as demandas socioeconômicas e os arranjos produtivos regionais e locais em diferentes setores, trazendo para si a incumbência de dialogar e conservar os anseios do modelo capitalista, transmitindo sua

ideologia e respondendo às necessidades do capital. Ademais, eles advêm dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais, logo, já sofriam a influência cultural do capital, reproduzindo a formação voltada para a qualificação de mão de obra para dar suporte aos interesses do capital, repercutindo na perspectiva educacional dos IFs a partir da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

Bido (2018) evidencia a relevância da autorreflexão crítica no processo formativo dos IFs, bem como suas bases legais, sua institucionalidade e o cenário socioeconômico, para, dentro do processo, lutar para instituir a emancipação e a autonomia, próprias de uma educação crítica, buscando uma análise permanente de seus fundamentos, finalidades e objetivos.

Como espaço formativo, aos IFs, cabe a autorreflexão crítica sobre as suas bases legais, sua institucionalidade e o cenário socioeconômico que favoreceu a sua criação, compondo uma cultura da análise contínua em relação às suas finalidades, aos seus objetivos e aos seus fundamentos, constituídos em meio aos fatores culturais do sistema capitalista. Compete-lhes ainda o posicionamento de responder ou de resistir à retificação humana promovida pela sociedade hegemônica. Para a promoção da libertação, é preciso ter discernimento sobre o que ou aquilo que aprisiona ou aliena o humano de sua condição.

A constituição do “individualismo pequeno-burguês”, que se consolida nas sociedades capitalistas, impregna-se fortemente em diferentes instituições, como é o caso dos IFs que respondem às necessidades do capital e transmitem a sua ideologia pela própria estrutura constituída.

A perspectiva educacional dos IFs pode ser atingida diretamente e sofrer a influência desse fator cultural do capital. Daí a importância da autorreflexão crítica para, de dentro do processo, lutar para instituir a emancipação e a autonomia, próprias da educação crítica (Bido, 2018, p. 113-114).

Nas palavras de Bido (2018), para cumprir com o propósito de resistir ao sistema hegemônico, cabe aos IFs a necessidade de resistência, buscando uma formação que valorize a autoconsciência e a análise crítica do meio social, cultural, econômico através da integração da formação cultural e pela integração da formação básica com a superior, de modo que se distingue do modelo da universidade.

Pacheco (2015, p. 35) apresenta o principal propósito da institucionalidade dos IFs como meio educativo:

Os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade. Isso não significa menor (ou maior) importância em relação às instituições acadêmicas. São uma outra institucionalidade, igualmente importante criada para cumprir uma outra missão na sociedade brasileira, com tarefas semelhantes as da universidade, mas não iguais. O centro desta missão é seu compromisso com as políticas públicas em um determinado território visando ao seu desenvolvimento com melhoria na qualidade de vida da população. Isto afirmado desta forma, pode surpreender, principalmente aos jovens docentes oriundos de nossas universidades e informados pela hegemonia neoliberal hegemônica culturalmente junto às camadas médias da população. A partir do final da década de 1980, a hegemonia neoliberal, matriz do individualismo pequeno-burguês, começa a se consolidar nas sociedades capitalistas, inclusive no interior das instituições. Mesmo com a derrocada econômica do neoliberalismo a partir da grande crise iniciada em 2008, a crise da esquerda no âmbito mundial permite que a hegemonia cultural continue sendo neoliberal. Isso se reflete de maneira muito forte no interior da universidade brasileira, inclusive da pública.

Atendendo aos anseios da sociedade capitalista, a educação se torna um projeto global para os países dependentes, nos quais a competitividade e a valorização do indivíduo são referenciais formativos prioritários para as organizações financeiras internacionais, adotadas pelos países dependentes como orientações das práticas pedagógicas.

Aqui se recoloca o problema da institucionalidade formativa a partir da leitura da Teoria Crítica da Sociedade. Diante disso, o processo de dominação hegemônica sobre o social e o cultural se intensifica a partir das relações de produção (Bido, 2018, p. 133). Para Bido (2018), se torna urgente e necessário um processo formativo que exponha as contradições das relações sociais do trabalho, tendo como base a reconstrução intelectual e política do ser humano em sua integralidade.

É nesse cenário que os IFs têm a possibilidade de confrontar-se historicamente. A sua criação não pode ser romantizada a ponto de desprovê-la de uma autocrítica diante do movimento global de ingerência ideológica e financeira sobre a educação nacional. É nesse aspecto que se busca compreender a sua ação formativa como tensão dialética de aproximação e de resistência à lógica do mercado produtivo (Bido, 2018, p. 139).

O que está posto para os institutos federais, na visão de Pacheco (2011), é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos e pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais, buscando a construção de uma nova realidade social. Como destaca o autor supracitado, nos institutos federais, a referência primordial para a educação profissional e tecnológica é o ser humano e o trabalho como elemento constituinte na categoria fundante do ser social,

tendo a formação acompanhando a vida humana ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho, nessa perspectiva, se apresenta como potencializadora do ser humano, promovendo o desenvolvimento dos conhecimentos em uma relação interativa com a realidade para a formação do ser social em sua integralidade, buscando sua emancipação para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Esta nova institucionalidade aponta para um novo tipo de instituição identificada e pactuada em um modelo desenvolvimentista inovador em termos de proposta política-pedagógica, que entende a educação com o compromisso político de transformação social voltado para emancipação humana. Como indica Pacheco (2011, p. 15), que esta seja capaz de “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”.

Este modelo institucional singular se difere de outras instituições de educação, pois tem suas bases na oferta de educação profissional e tecnológica em uma organização pedagógica verticalizada da educação básica à superior, atendendo aos cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o Ensino Médio, licenciaturas (20% das vagas) e cursos de graduações de tecnologia e bacharelados tecnológicos (30%), podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (Brasil, 2008).

Com a nova institucionalidade, os institutos federais apontam para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade, se apresentando como

[...] autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária, na qual entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (Pacheco, 2011, p. 18).

A educação profissional representada na nova institucionalidade propõe uma nova estrutura organizacional para a rede federal de educação profissional e tecnológica, buscando colocar os institutos federais em contato direto com as demandas locais, sejam elas de ordem econômica, sejam de ordem social, atuando na construção de um projeto de desenvolvimento nacional, onde a rede federal alcance e atenda às necessidades emergentes nos diferentes contextos territoriais e sociais, esperando a melhoria das condições sociais e educacionais da sociedade brasileira (Souza; Castioni, 2012).

Embora os institutos federais estejam pautados em uma política governamental que representa uma revolução na educação profissional, científica e tecnológica ocasionando avanços educacionais significativos, nos quais podemos destacar: a interiorização, o acesso à educação as classes menos favorecidas, a dinamização do processo educativo que possibilita aos discentes o acesso à educação básica até os cursos de pós-graduação na mesma instituição e a contribuição para a qualificação de profissionais docentes (licenciados e tecnólogos) e profissionais técnicos nos cursos (subsequente, integrado e concomitante) para inserção no mundo do trabalho buscando satisfazer as necessidades e os arranjos produtivos locais, os IFs atravessam inúmeros desafios, fragilidades, críticas e contradições na consolidação de suas ações políticas e educacionais. Nesse sentido, indicamos alguns elementos desafiadores e contraditórios evidenciados a partir da nova institucionalidade que precisam ser superados no âmbito dessa nova institucionalidade.

Como afirma Ramos (2014), é necessário refletir sobre algumas questões críticas presentes na nova institucionalidade dos IFs, como a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, que, em sua maioria, possuem formação em cursos de bacharelado ou tecnológico, visando suprir esta necessidade e garantir a qualidade desta formação. Aprofunda-se, dessa maneira, os debates para a discussão de uma proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para a educação integrada e uma formação humana integral e omnilateral dos sujeitos com base nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como unidades indissociáveis da formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Estes elementos são necessários para potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa,

Inúmeros são os fatores que causam impactos na materialidade das ações educacionais e pedagógicas no contexto da nova institucionalidade dos IFs como é o caso da falta de programas de formação continuada aos profissionais para atuarem com a EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica), o que implica a atuação de profissionais sem a formação necessária, comprometendo a qualidade do ensino, a negligência das políticas educacionais internas e externas em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante e verticalizado nos IFs, a atuação com a hibridização institucional, as relações institucionais, a ausência por parte de alguns servidores do conhecimento da conjuntura organizacional, legislativa e de funcionalidade da rede federal, as condições do trabalho pedagógico, a sobrecarga dos

professores, a indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas, as ações de articulação da instituição com familiares e a comunidade em geral, bem como a integração de conhecimentos curriculares nas diferentes áreas de ensino e a articulação entre teoria e prática.

Estas problemáticas são evidenciadas nos IFs devido a diversos fatores, entre eles, a expansão e a implantação dos institutos federais, sendo realizadas de forma aligeirada, buscando resistência aos grupos hegemônicos, com pouca discussão, onde, apesar dos muitos discursos, ficaram presentes lacunas que podem ter contribuído com a ocorrência de percalços no desenvolvimento destas instituições, acarretando, de fato grandes contrastes, entre o que foi idealizado e o realizado. Para Frigotto (2018), esta junção de tempos, marcada pela experiência e sedimentação histórica e cultural das antigas instituições federais que serviram de base para a nova institucionalidade, representa uma mudança estrutural abrupta e um choque entre a nova institucionalidade e as formas antigas que ainda se encontram em processo de construção e criação de uma nova identidade.

Segundo Araújo, Nicácio e Oliveira (2021), constata-se ainda que não há uma renovação significativa na educação profissional, pois a política de formação profissional e tecnológica foi implantada de cima para baixo, por meio de decretos e chamadas públicas, sem o enfrentamento da real necessidade de criar alternativas mais diversificadas de formação profissional em nível médio.

Como já asseveramos, trazendo Bido (2018) e Araújo (2018), com a nova institucionalidade, adota-se um novo formato de trabalho que, associado à hibridização institucional (oferta de vários níveis de ensino em única instituição), ocasiona a fragmentação e a intensificação do trabalho docente no ensino verticalizado, englobando polivalência, versatilidade e flexibilidade, exigindo, com isso, do trabalhador múltiplas competências para execução de suas atribuições. Estas fragilidades vivenciadas na atuação docente intensificam a sua jornada, gerando a precarização do seu trabalho.

Esta característica de atuação verticalizada em uma instituição híbrida tem forte impacto sobre o trabalho docente e a organização pedagógica, sendo parte da reordenação cognitiva da força de trabalho, esfacelando a formação do trabalhador.

Nesse sentido, salientamos que, apesar dos avanços na política educacional brasileira, notam-se inúmeros desafios que precisam ser superados e se perpetuaram ao longo da história pela ausência de acompanhamento e condução de políticas

educacionais governamentais eficazes, buscando minimizar as problemáticas em relação aos déficits na formação de professores e técnicos, ao elevado índice de evasão, aos problemas de desempenho e ao rendimento escolar na educação básica e superior e às limitações no financiamento e na gestão dos sistemas de ensino e nos programas de governo, buscando combater as desigualdades e as dualidades educacionais.

4 CAPÍTULO III: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DE ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO INSTITUCIONAL DE PROFESSORES

O capítulo aborda os principais fundamentos conceituais sobre acolhimento, integração e socialização institucional em suas múltiplas dimensões, com base em um aporte teórico e epistemológico dos estudiosos que discutem esta temática, como Berger e Luckmann (1985), Hargreaves (1998), Freitas (2002), Dubar (2005, 2012), Abrantes (2011), Almeida et al. (2019), e outros pesquisadores de linha marxista, trazendo os fundamentos legais e normativos que tratam da socialização institucional e profissional no âmbito das instituições educacionais. Além de apresentar um levantamento bibliográfico em teses e dissertações no período (2009-2020).

4.1 Teses e Dissertações: acolhimento e socialização profissional

Inicialmente, apresentamos um levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que representam um estudo de revisão bibliográfica que indicam um balanço de trabalhos a partir dos descritores “Acolhimento de Professores e Socialização Profissional” no período (2009-2020). No que se refere à temática do acolhimento e socialização profissional de professores em pesquisas brasileiras, o que se demonstra é um crescimento tímido dos estudos desta referida temática no país. O critério para a seleção dos trabalhos foi a presença de palavras nos títulos que estivessem relacionadas a expressões, como “acolhimento de servidores” e “socialização profissional”. Assim, foi realizada a seleção dos títulos pertinentes e a leitura dos resumos, originando 10 trabalhos entre teses e dissertações que versam sobre esta temática, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 1: Dissertações de mestrado e teses de doutorado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor “Acolhimento de Professores e Socialização Profissional” (período 2009-2020) por programa de pós-graduação, título, autor, orientador e palavras-chave

Ano	Instituição	Título	Autor/Orientador	Palavras-chave
2009	Dissertação de Mestrado Universidade Católica de Santos Área: Educação	A Socialização do professor iniciante: um difícil começo	Autor: Ângela CHANCHERINI Orientadora: Maria Santoro FRANCO	Professor iniciante Pesquisa ação existencial Práticas docentes Acolhimento Institucional

2011	Tese de doutorado PUC-SP Área: Educação	O processo de socialização profissional de professores do Ensino Superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades	Autor: Marciano de Almeida CUNHA Orientadora: Luciana Maria GIOVANNI	Identidade Profissional Docente Socialização Profissional Saberes Docentes Ensino Superior Ensino de Administração
2013	Dissertação de Mestrado UFSC/SC Educação Física	Socialização Profissional de Professores de Educação Física do Ensino Superior	Autora: Andreia Fernanda MOLETTA Orientador: Juarez Vieira do NASCIMENTO	Socialização Profissional Construção Identitária Pedagogia Universitária Professores de Educação
	Dissertação de Mestrado Área: Educação UFU/MG	Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior	Autora: Patrícia Peixoto dos SANTOS Orientadora: Geovana Ferreira MELO	Socialização profissional Docência Universitária Formação Docente
2016	Tese de Doutorado PUC/MG Área: Psicologia	Socialização profissional de professores universitários iniciantes	Autor: Heron Laiber BONADIMAN Orientadora: Roberta Carvalho ROMAGNOLLI	Socialização Profissional Professores Universitários Universidade Análise Institucional
2016	Dissertação de Mestrado UFU/MG Área: Educação	Caminhos da professoralidade no Curso de Dança da UFU: impasses e desafios na construção da identidade profissional	Autora: Dalma P. N. Alves NUNES Orientador: Narciso L. Telles SILVA	Docência Universitária Socialização Profissional Identidade Profissional Saberes docentes
2017	Dissertação	A importância do acolhimento e da integração na cultura organizacional: o manual de acolhimento como instrumento de socialização de novos servidores do instituto federal do triângulo mineiro – uma proposta	Autor: Rodrigo Leandro DELVAS Orientador: Anabela MESQUITA	Cultura organizacional Socialização Integração Acolhimento Manual de Acolhimento

2019	Dissertação	Aporte para a educação omnilateral: uma proposta para o acolhimento funcional de servidores públicos ingressantes no IFSUL, campus Sapiiranga	Autora: Graziela Costa Vieira de OLIVEIRA Orientadora: Patrícia Mendes CALIXTO	Educação Profissional e Tecnológica Socialização Organizacional Acolhimento Funcional ProfEPT
2020	Dissertação	Socialização, acolhimento e integração de novos servidores: estudo de caso no Instituto Federal do Mato Grosso	Autora: Claudia Cazetta Jerônimo SALVATINO Orientador: Isabel ARDIONS	Acolhimento Socialização organizacional Integração
2020	Dissertação	O processo de acolhimento institucional e integração dos Servidores do Instituto Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul	Autora: Fancislene Rosas da SILVA Orientador: José Marlo Araújo de AZEVEDO	Acolhimento Institucional Integração Ensino Educação profissional e Tecnológica

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Chancherini (2009), ao pesquisar sobre o início da docência e os processos iniciais de socialização profissional, enfoca as experiências de professores iniciantes e os desafios que enfrentam ao ingressar na profissão. A autora evidencia que, embora os professores iniciantes enfrentem desafios significativos, programas de apoio e práticas reflexivas podem aprimorar suas experiências e promover a permanência na profissão, destacando ainda a necessidade de uma abordagem mais integrada à formação de professores que preencha a lacuna entre teoria e prática, salientando que as escolas necessitam no “momento inicial ter conhecimento da situação de opressão dos professores iniciantes, destacando que todos os professores já foram iniciantes, mas reproduzem as condições impondo um ritual injusto e pouco produtivo” (Chancherine, 2009, p. 204), enfatizando possibilidades de efetivação de políticas de acolhimento institucional nas escolas, pois o início da profissão é um momento privilegiado de aprendizagens.

Cunha (2011), ao pesquisar em sua tese de doutorado o processo de socialização profissional de professores do Ensino Superior atuantes no curso de administração, envolvendo as trajetórias, os saberes e as identidades, ressalta a complexidade da socialização profissional de professores do Ensino Superior, destacando a necessidade de interações entre as experiências individuais, os contextos institucionais e as tendências sociais mais amplas na formação de seus conhecimentos e identidades, salientando que os saberes dos professores são um saber social construído nas

instituições, no contexto de socialização profissional e na história de uma sociedade, e este é forjado por meio de suas experiências sociais e profissionais.

Moletta (2013), ao estudar o processo socialização profissional de professores de educação física do Ensino Superior de uma universidade em Santa Catarina, aponta os desafios no processo de socialização profissional particularmente em relação ao isolamento no processo de construção identitária que ocorre de forma individualizada, onde tal isolamento pode impedir a colaboração e a colegialidade entre os membros do corpo docente. Os professores investigados pautam a docência em práticas tradicionalistas, embora as complementem com práticas contemporâneas. A autora salienta a importância do desenvolvimento profissional contínuo para aprimorar o processo de socialização e melhorar as práticas de ensino.

Santos (2013), ao desenvolver a pesquisa de mestrado com a temática socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior, identificou concepções de formação, práticas pedagógicas e saberes que se consideram importantes na formação de professores para atuarem na docência universitária. O estudo indica que os docentes investigados tiveram formação com enfoque na pesquisa, com poucas contribuições para a docência, e o mais agravante é a falta de apoio da universidade no sentido de auxiliá-los em sua inserção na carreira docente. Ademais, destaca a importância da formação contínua, sobretudo do estabelecimento de políticas institucionais que valorizem a formação e o desenvolvimento profissional docente, com programas bem estruturados, aprimorando os sistemas de apoio pedagógico aos novos professores, com foco na educação continuada e na integração entre a teoria do ensino com a prática para promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz.

Bonadiman (2016), ao pesquisar a socialização profissional de professores universitários iniciantes da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, indica que a socialização profissional pode ser melhor compreendida a partir do conceito da instituição, apresentando desafios, como a dificuldade de ser professor e pesquisador, a pouca incursão no campos da pedagogia universitária, o pouco tempo de atuação na área, sendo necessário para além da formação de políticas de recepção e de trabalho específico, e a recepção dos novos professores pelos professores mais experientes como benefício de características coletivas.

Nunes (2016), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Caminhos da professoralidade no curso de Dança da UFU: impasses e desafios na construção da identidade profissional*, indica que a construção da professoralidade está relacionada às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e à maneira como este a percebe. Em constante movimento e na construção de sua identidade profissional, ressalta a necessidade de discussões sistemáticas sobre as práticas de ensino nos programas de pós-graduação que geralmente são limitadas. De acordo com Nunes (2016, p. 7), ao analisar estes fatores, “[...] a não existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida”.

Delvas (2017) concentrou seu estudo no desenvolvimento e implementação de um manual de acolhimento para melhorar a socialização e a integração de novos servidores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. A autora salienta a importância de dar um suporte com informações aos professores ingressantes, oportunizando um acolhimento para o exercício de sua função, de modo a garantir o conhecimento do servidor à cultura institucional.

Oliveira (2019), em sua pesquisa de mestrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sul-rio-grandense, campus Sapiranga, realiza um estudo sobre a integração dos novos servidores que revelou que as emoções negativas vivenciadas por novos funcionários podem afetar adversamente seu desempenho profissional. Além disso, destaca a importância de abordar o bem-estar emocional como parte do processo de integração para garantir resultados eficazes de ensino e aprendizagem e a importância de um procedimento formal de acolhimento aos novos servidores, para um suporte estruturado de informações relevantes aos novos servidores durante sua transição para a instituição, que pode melhorar significativamente sua experiência de integração e satisfação dentro da instituição.

Salvatino (2020), em seu estudo sobre o processo de socialização profissional organizacional no Instituto Federal do Mato Grosso, ao pesquisar 112 servidores (docentes e técnicos), aponta que não existe um programa de socialização instituído e formalizado voltado para a socialização dos novos servidores, apenas um curso na modalidade à distância obrigatório aos servidores e ações informais que buscam facilitar a adaptação e ambientação dos novos servidores, este considera importante que a instituição possa se organizar para a elaboração de um programa estruturado de acolhimento.

Conforme aponta Silva (2020), em seu estudo sobre os processos de acolhimento e integração dos servidores no Instituto Federal do Acre, aponta que a complexificação do trabalho docente nos IFs, a verticalização e a intensificação da jornada de trabalho geram inúmeras dificuldades aos servidores no início de sua carreira, representando desafios aos servidores ingressantes. A autora salienta a importância de “um acolhimento funcional adequado que possibilite a socialização e que pode inspirar o sentimento de pertencimento, podendo influenciar na motivação pelo trabalho e o compromisso com a instituição” (Silva 2020, p. 94). Além disso, diz que o processo de acolhimento deve propiciar programas de integração e socialização institucional a fim de garantir aos professores sua permanência e êxito no exercício de sua função, sendo fundamentalmente relevante nas ações de gestão dos institutos federais.

Ferreira (2008) destaca algumas práticas que podem ser adotadas no processo de acolhimento e integração de servidores, como o repasse de informações relativas à carreira, os salários, o desenvolvimento pessoal e profissional, a entrega de manual contendo a história, a missão, os objetivos estratégicos e os valores da organização, a apresentação do organograma, a visita às instalações, as informações sobre segurança e normas e os procedimentos de trabalho.

No entanto, o período de iniciação na docência tem especial relevância, como postulam Papi e Martins (2010), uma vez que implica o confronto entre a realidade profissional, contraditória e em movimento, com as fragilidades formativas do professor. Trata-se, dessa maneira, de um momento singular da carreira em que os saberes são colocados à prova, e suas concepções e crenças pedagógicas, construídas no decorrer da trajetória escolar e acadêmica, podem reproduzir práticas conservadoras, como também apresentar atitudes pedagógicas mais alinhadas às perspectivas críticas de educação.

A seguir, apresentamos os principais fundamentos conceituais sobre acolhimento, integração e socialização institucional em suas múltiplas dimensões.

4.2 Contextualização conceitual: acolhimento, integração e socialização institucional

Nas últimas décadas, intensificaram-se os estudos que buscam o aprofundamento das temáticas voltadas para a gestão de pessoas e os processos de

acolhimento, integração e socialização institucional dos profissionais no âmbito das instituições educacionais. Processos estes que interferem consideravelmente na construção da identidade profissional, no desenvolvimento da práxis pedagógica, na condução das atividades burocráticas e na consolidação da cultura organizacional no âmbito das instituições de educação.

Partindo deste pressuposto, discutiremos inicialmente os conceitos relativos ao acolhimento, integração, socialização e socialização institucional, que são processos fundamentais para o fortalecimento e a construção da identidade profissional, da cultura organizacional nas organizações educacionais e do desenvolvimento da práxis pedagógica à luz do aporte teórico-epistemológicos dos autores: Ferreira (2008), Junior e Mascarenhas (2004), Delvas (2017), que estudam o acolhimento e a integração, e para a socialização os estudos de Berger e Luckmann (1985), Dubar (2005, 2012), Abrantes (2011), Freitas (2002), em uma perspectiva crítica-dialética.

Conforme destacam Júnior e Mascarenhas (2004), existem quatro dimensões do acolhimento: postura, técnica, princípio de reorientação de serviços e acessibilidade. A *postura* refere-se à atitude profissional e aos valores humanos para a promoção da confiança entre quem acolhe e quem é acolhido. A dimensão técnica está intimamente relacionada aos conhecimentos que quem acolhe deve possuir, ou seja, a construção de saberes. Já a reorientação de serviços liga-se ao aporte que os profissionais devem ter da instituição por meio do projeto institucional. Por fim, a acessibilidade seria viabilizar o acesso aos serviços necessários. O acolhimento, nessa perspectiva, visa humanizar o acesso, o que pode ser generalizado para vários ambientes e situações organizacionais.

Ferreira (2008) define o acolhimento no local de trabalho como sendo mais específico tanto para apresentação no posto de trabalho, da equipe profissional, como para as atividades funcionais. Para o autor, o acolhimento corresponde a uma orientação no momento da chegada através de programas e estratégias em um curto período (uma a quatro semanas), objetivando informar, influenciar e direcionar para o contexto do trabalho. A integração envolve um acompanhamento personalizado em um período mais longo (três a 12 meses), incluindo programas, estratégias e eventos, objetivando ambientar o servidor na instituição e em sua função, direcionando para o contexto do trabalho e desempenho das atividades. Já a socialização é um processo que engloba tanto o acolhimento, quanto a integração, e perpassa todo o acompanhamento da carreira profissional, apresentando-se como um movimento contínuo que acompanha a carreira profissional e se relaciona às iniciativas individuais e institucionais.

Notamos a visibilidade da relevância dos processos de acolhimento e integração e socialização, no sentido de permitir ao novo servidor docente ingressante a realização de suas tarefas mais rapidamente e de maneira mais correta, otimizando o tempo para a realização de suas atividades laborais, possibilitando o fácil acesso aos fluxos e conhecimentos das diretrizes e normativas institucionais tão necessárias ao fazer pedagógico.

É válido destacar que, quando um novo servidor ingressa em uma instituição, é necessário que seja criada uma relação amistosa entre a instituição e o servidor ingressante, e a instituição deve propiciar um acolhimento com ações pedagógicas que favoreçam a integração de toda comunidade escolar (equipe gestora, professores, alunos, pais e os servidores em geral). Estes processos de integração e socialização institucional se conjugam como a melhor maneira para alcançar os objetivos da instituição. Dubar (2005) caracteriza o processo de socialização como um processo de aprendizagem de saberes que culmina na construção da identidade profissional.

Nesse viés, o modo como ocorre o processo de socialização do professor iniciante pode ser um diferencial para o alcance de condições favoráveis em sua atuação profissional, de forma que diminuam os impactos provocados nesse momento. Segundo Nóvoa (2009, p. 38), “um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução, isto é, os primeiros anos de exercício docente, onde grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado”.

Para o autor, nesse momento de transição de aluno para professor e a inserção no mundo do trabalho, é crucial “consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 38).

Neste momento que vivemos de pós-pandemia, o acolhimento e o cuidado socioemocional dos docentes têm se tornado cada vez mais necessários e devem acontecer nos mais variados contextos dentro e fora da escola, requerendo o desenvolvimento da autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidade de relacionamento e tomada de decisão responsável, como aponta a Resolução nº 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020), nos Art.13 e 14. Segundo o documento, as instituições de ensino devem promover o acolhimento discente, dos professores e demais funcionários da educação, propiciando sua reintegração social,

preparação socioemocional, formação continuada e apoio pedagógico, visando um trabalho integrativo no retorno das aulas presenciais pós-pandemia.

O processo de inserção profissional, especificamente no período pós-pandemia, representa aos docentes um momento atípico e extremamente significativo para o enfrentamento e os desafios na sua formação e construção da identidade profissional. Mas o problema da integração e socialização de servidores nos IFs não é novo, ou relacionado apenas à pandemia.

No âmbito escolar, o acolhimento é uma ação pedagógica que favorece a integração da comunidade escolar (equipe gestora, professores, alunos, pais, todos os servidores e profissionais da educação). Para acolher, faz-se necessária uma postura ética que envolve várias dimensões em relação ao modo de perceber o outro, as relações de poder e o modo de organizar os espaços com adequada ambiência. De acordo com Chancherine (2009, p. 206), “as ações de acolhimento devem contar com o entendimento, envolvimento e aceitação de todos os atores da escola configurando-se como iniciativa da instituição”. Daí a importância de reconhecer como os professores se sentem pela ausência de um processo de acolhimento e integração. Para o autor, os sentimentos vividos predisõem os professores, favorável ou desfavoravelmente, em relação ao percurso profissional e na construção da imagem de si próprio.

No âmbito institucional, o processo de socialização envolve distintas fases, e a inicial é a mais desafiadora, pois é quando “o sujeito vai se construindo com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais” (Almeida et al., 2019, p. 191). Para Papis; Martins (2010), o início do exercício profissional é a base para a configuração das ações profissionais para sua permanência na profissão, sendo de extrema importância a troca de experiências entre os pares, o apoio e o acompanhamento recebido, as formações continuadas vivenciadas na instituição, o suporte e a melhoria nas condições para o trabalho docente através de um acolhimento assertivo e profissional. Aliás, investir em políticas de socialização profissional para os docentes recém-ingressantes na instituição, sendo estes agentes de transformação social, é conjecturar uma instituição democrática, construída e desenvolvida por todos os atores nela inseridos, que garanta e priorize a excelência e qualidade no trabalho realizado.

Desse modo, a recepção, a integração e o processo de socialização institucional dos professores com os pares, as condições de trabalho, o conhecimento da cultura organizacional e o apoio da instituição são alguns fatores que podem contribuir de

forma significativa para sanar as dificuldades enfrentadas pelos servidores docentes no início de sua carreira profissional e nas situações pós-pandêmica, uma vez que podem influenciar diretamente nos resultados e objetivos educacionais da instituição.

Delvas (2017) destaca que os processos de acolhimento, integração e socialização possibilitam o conhecimento e a assimilação da cultura organizacional que ocorre ao longo da vida profissional, objetivando estimular o comprometimento e a permanência, devendo ocorrer desde a entrada, de forma que se conheça os componentes culturais da organização.

Gabardo e Hobold (2013), ao pesquisarem a questão do acolhimento e as condições de trabalho dos professores em início da carreira na rede pública de ensino, constata, com base no depoimento dos docentes, que, para um bom andamento dos iniciantes, há a necessidade de um acompanhamento sistematizado e intencional com cursos de formação inicial e continuada, palestras e grupos de estudos. Para os professores pesquisados, as contribuições pessoais dos colegas mais experientes seriam apoios importantes que ajudariam a superar os possíveis desconfortos e dificuldades no início da profissão, bem como a supervisão que os direciona para a reflexão (teoria e prática) do fazer pedagógico.

Corroborando Gabardo e Hobold (2013), Machado (2013) aponta a relevância do processo de integração em organizações públicas, que se caracteriza como prioridade, devendo ser atividade estrutural da organização, envolvendo um processo de acolhimento e integração bem elaborados, capazes de desenvolver no servidor recém-admitido um senso de compromisso e responsabilidade para com a organização e os servidores.

Diante disso, notamos que a articulação dos aspectos de acolhimento e integração e a socialização institucional se apresentam como imprescindíveis à formação para o exercício profissional, devendo se estender ao longo do processo na inserção da cultura organizacional, nos cursos de formação, nas condições de trabalho e nas ações de valorização para o ingresso e evolução na profissão.

Como processo dialético e conjuntural, a socialização envolve os processos de acolhimento e integração, além de todas as movimentações organizacionais, entrada, mobilidade horizontal e vertical, sendo iniciativas institucionais e individuais para assimilação dos valores e objetivos da organização e a adaptação à cultura organizacional.

Ademais, a socialização é um conceito das teorias clássicas e ciências sociais que atingiu notoriedade a partir da década de 1970, estando presente nas tendências estruturalista e funcionalista de cunho contemporâneo que permeiam as relações sociais e organizacionais, e o papel dos sujeitos no reconhecimento, interpretação e orientação dos processos de socialização.

Segundo Abrantes (2011, p. 135), a socialização é um “processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades práticas e sociais, regulado por emoções, relações de poder e de projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais”, em uma recíproca relação de constituição de indivíduo-sociedade-indivíduo. E é um processo vivenciado pelo sujeito desde o seu nascimento, perdurando ao longo de toda sua vida, visto que “estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade” (Berger; Luckmann, 1985, p. 173). O indivíduo, ao nascer, vai vivenciando situações, sociabilizando-se com os demais indivíduos e, assim, em uma sequência temporal de curso, é induzido a fazer parte da dialética social.

Existem três momentos considerados por Berger e Luckmann (1985) que descrevem os elementos deste processo de socialização, a saber: a interiorização, a significação e a motivação.

A interiorização sendo a apreensão e interpretação imediata de um acontecimento objetivo dotado de sentido e objetivação, em segundo a significação a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido e a motivação que se estende ao futuro em situações partilhadas, constituindo-se assim a socialização primária e secundária que se dá no processo ontogenético (Berger; Luckmann, 1985, p. 174-175).

Isto significa que é este processo que faz com que o indivíduo inicie sua participação na sociedade. Na mesma perspectiva dos autores supracitados, o sociólogo Claude Dubar (2005) preconiza que a socialização pode ser vista como um processo ontogenético, definido pela ampla e consistente inclusão do indivíduo no mundo social.

Os autores supracitados classificam a socialização como primária e secundária. A socialização primária é a “primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo em novos setores do mundo objetivo de uma sociedade” (Berger; Luckmann 1985, p. 175).

Para Dubar (2005), o indivíduo inicia a socialização secundária já na fase adulta, pois trata-se de um processo complexo, que não é simplesmente a reprodução

dos mecanismos da socialização primária. O autor considera que é “[...] preciso dar um lugar importante à socialização secundária, provisoriamente definida como interiorização de subdivisões de mundos institucionais especializados e aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente arraigados na divisão do trabalho” (Dubar, 2005, p. 122). Os saberes especializados, constituídos por novos saberes, portanto, são chamados de saberes profissionais.

Dubar (2005, p. 124) salienta que “[...] a socialização secundária permite então construir uma identidade mais satisfatória ou simplesmente mais consistente do que aquela produzida pela socialização primária”. Embora a socialização primária e a socialização secundária tenham características diferentes, as duas não podem ser consideradas independentes, pois “[...] a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade geral construída no final da socialização primária” (Dubar, 2005, p. 125).

Segundo Dubar (2005), a socialização perpassa a construção das identidades profissionais, e a socialização profissional envolve os indivíduos a fim de construir sua identidade pela superação de uma suposta bipolaridade entre forças individuais e coletivas, através dos jogos das transações biográficas e relacionais.

Dessa forma, a identidade é a relação dialética entre atos de atribuição e de pertencimento (Dubar, 2005, p. 142). Os atos de atribuição se referem àquilo que é atribuído ao sujeito pelos outros, definindo-o e estabelecendo seu papel no grupo. Os atos de pertença são a adesão ou a incorporação daquilo que é atribuído pelos outros, dado que o sujeito se reconhece nas atribuições que lhe são feitas pelo outro.

Partindo dessa premissa, Abrantes (2011) aponta que todas as experiências do indivíduo ao longo da vida contribuem para o processo de socialização e para a construção de disposições internas que permitem orientar a participação na vida social. Estas reflexões dos processos de socialização se organizam em cinco campos centrais: os ciclos de vida; as práticas sociais; as relações de poder; as identidades e biografias, e as emoções, dessa maneira,

Ao torna-se pessoa na gênese e nos ciclos de vida a socialização e individualização (ou subjetivação) são duas faces da mesma moeda...nos mesmos atos e relações, tornamo-nos pessoas e fazemos a sociedade [...] os diferentes ciclos de desenvolvimento do organismo definem às formas possíveis de incorporar, interpretar e participar da vida social [...] diluindo a divisão entre socialização primária e secundária. Embora a socialização inclua todas as experiências do mundo social, a participação regular em práticas sociais constitui um espaço privilegiado para os indivíduos desenvolverem competências, relações, identidades e disposições, assim

como incorporarem representações do mundo e de si mesmos por duas razões: as práticas possuem uma “lógica interna”, cimentada ao longo do tempo e que vincula as ações dos sujeitos às estruturas sociais [...], por outro lado, a participação regular implica aceitar e interiorizar essa lógica, impulsionando o desenvolvimento das disposições corporais, mentais e emocionais [...] assim como o sentimento de pertença a uma comunidade e o reconhecimento de um papel específico no seu interior [...] em síntese, grande parte daquilo que aprendemos, desenvolve-se no decorrer das atividades no mundo social e interioriza-se num estado não consciente, mas prático já ajustado às estruturas (do organismo e do meio sociocultural), e portanto, mobilizável nas interações quotidianas. A socialização ocorre sempre no contexto das relações de poder. [...] os indivíduos vão construindo e incorporando a estrutura social, como a posição e o papel de cada uma estrutura. As identidades e biografias, a identidade é o produto de sucessivas socializações entendida em dupla vertente: objetiva ou para o outro (resultado das interações) e subjetiva ou para si (geradas a partir de narrativas biográficas) [...] cada indivíduo interioriza disposições, competências e valores, na medida em que as associa a uma identidade específica, resultante de uma negociação entre papéis atribuídos e intenções próprias. Acrescenta-se assim, uma dimensão de intencionalidade e reflexividade. Já a emoção constitui um elemento fundamental para orientar a atenção imediata do sujeito, a seleção e integração da informação a armazenar, possível de ser mobilizada em futuras situações, e o processo de tomada de decisões. As experiências com maior carga emocional têm maior potencial de socialização [...] os estados emocionais estão muito vinculados a relações sociais (Abrantes, 2011, p. 122-133).

Abrantes (2011) indica a socialização como um processo multifacetado, envolvendo as relações, o poder, as práticas sociais e os contextos emocionais que constituem a formação das identidades individuais e coletivas. Logo, se constitui “através de interações, atividades práticas e sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais” (2011, p. 135).

Para o autor, a socialização não é meramente uma imposição de normas sociais aos indivíduos, mas engloba todos os ciclos da vida, onde os seres humanos se desenvolvem através de interações sociais ao longo do tempo. Ele ainda destaca a dualidade da socialização e a individualização, uma vez que tornar-se pessoa e formar a sociedade são processos interligados influenciados pelos contextos históricos e sociais. O desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da racionalidade é identificado como crucial para o crescimento pessoal, sendo facilitado pela participação ativa nas comunidades existentes e nos seus sistemas simbólicos.

Já no que se refere às práticas sociais, estas são sistemas de ação regulados e significativos, sendo desenvolvidos através do engajamento repetido por comunidades específicas, e moldam as disposições dos indivíduos, que nem sempre são conscientes, mas são cruciais para navegar nas interações sociais. A integração gradual permite-lhes passar de práticas simples para práticas mais complexas, potenciando os seus papéis

dentro da comunidade. Já as práticas imbuídas de significado emocional e simbólico, designadas por “rituais”, desempenham um papel vital na socialização, que ajudam os indivíduos a internalizarem normas e valores sociais, influenciando ainda mais as suas identidades e papéis sociais. Por fim, o estudioso enfatiza a relação dialética entre práticas e discursos, sugerindo que, enquanto as práticas são influenciadas por narrativas conscientes, também moldam as disposições inconscientes dos indivíduos.

Em relação às influências das relações de poder, Abrantes (2011) indica que a socialização não é apenas uma absorção passiva de normas, mas é mediada por dinâmicas de poder. Por exemplo, crianças de origens semelhantes podem experimentar diferentes trajetórias de vida devido a influências sociais e estruturas de poder variadas. Isso sugere que a socialização é uma negociação complexa de identidades dentro de quadros sociais. A construção da estrutura social e dos papéis individuais ocorre através das experiências práticas, já que as dinâmicas de poder influenciam a distribuição de recursos e as normas sociais. Os indivíduos dominados não passivos podem resistir e criar quadros alternativos de socialização, evidenciando a complexidade das relações de poder.

Quanto à identidade e às biografias, estes conceitos são explorados como produto de múltiplas socializações, em que os indivíduos navegam por vários contextos e moldam as suas disposições e autopercepções. A construção das narrativas autobiográficas é essencial para que os indivíduos unifiquem suas experiências sociais e orientem suas ações.

Já as emoções são identificadas como críticas na formação da atenção, tomada de decisões e integração de experiências, com implicações significativas para os processos de socialização, demonstrando que as experiências emocionais podem potenciar a aprendizagem e a socialização, influenciando a forma como os indivíduos se relacionam com os seus ambientes.

A socialização, em uma perspectiva abrangente, estabelece uma articulação de individualização e subjetividade, entrelaçadas com relações estruturais de apropriação, dominação e exclusão, proporcionando, assim, uma compreensão matizada das dinâmicas sociais.

Corroborando Berger e Luckmann (1985) e Abrantes (2011), Dubar (2005, p. 22) afirma que: “A socialização é um processo interativo e multidimensional que pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores; não sendo adquirida de

uma só vez, ela passa por renegociações permanentes no seio de todos os subsistemas de socialização”.

No que concerne à socialização profissional no âmbito educacional, na perspectiva de Semião, Tinoca e Pinho (2022), tem-se o processo pelo qual os indivíduos aprendem e adotam as normas, valores e práticas da sua profissão. No contexto do ensino, isso envolve a forma como os professores interagem entre si e a cultura institucional que molda as suas identidades profissionais. Globalmente, a socialização profissional no ensino é complexa e moldada por vários fatores, incluindo a cultura institucional, as práticas de liderança e as experiências individuais dos professores. Para os autores, é necessária uma mudança cultural que promova uma colaboração e reflexão mais profunda entre os educadores para melhorar as suas identidades profissionais e, consequentemente, os resultados de seus alunos.

Partindo desse pressuposto, a socialização profissional ocorre na articulação entre o agente em socialização e o meio profissional, portanto, é basilar compreender tanto as estratégias e interações dos agentes, quanto o espaço em que este processo ocorre.

Freitas (2002) destaca que o complexo processo de socialização profissional do professor se dá “a partir de sua formação inicial e do exercício profissional onde vai internalizando, numa relação dialética entre sua história pessoal e as exigências da ocupação, os conhecimentos, modelos de aprendizagem e ação que contribuirão para a construção de sua identidade profissional” (2002, p. 11).

Desse modo, a articulação dos aspectos de acolhimento e integração para a consolidação da socialização institucional se apresenta como imprescindível à formação para o exercício profissional de todos os educadores (que, no caso dos IFs, inclui docentes e TAEs), devendo se estender ao longo do processo na inserção da cultura organizacional, nos cursos de formação, nas condições de trabalho e nas ações de valorização para o ingresso e evolução na profissão. Dentro da instituição escolar, a socialização do professor com os demais profissionais da unidade é uma das possibilidades para a aprendizagem sobre a profissão. Segundo Dubar (2005), a socialização profissional para os indivíduos é entendida como a construção de sua identidade social e profissional através de transações biográficas e relacionais, necessárias para a interação com outros sujeitos.

Conforme defende Semião, Tinoca e Pinho (2022), a verdadeira colaboração requer um compromisso pessoal dos professores, refletindo a necessidade de uma

mudança cultural dentro das instituições de ensino, pois é pela cultura profissional que se manifesta as práticas, as crenças e as interações dos professores, influenciando o seu sentimento de pertença na comunidade educativa.

Hargreaves (1998) identifica quatro formas de cultura profissional: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização, prevalecendo o individualismo, fomentando o isolamento entre os professores. A colaboração caracteriza-se por relações espontâneas e voluntárias, mas, muitas vezes, permanece superficial, limitando as oportunidades de desenvolvimento profissional. Identificam-se duas tendências conceptuais em matéria de colaboração docente: uma procura definir claramente a colaboração, enquanto a outra reconhece as suas variadas manifestações e resultados.

A colaboração efetiva é definida como participação igual entre pares, enfatizando o apoio mútuo e objetivos compartilhados. Os professores experimentam, frequentemente, uma cultura de “colegialidade artificial”, onde a “colaboração é mandatada”, e não organicamente desenvolvida. Isto pode levar a uma compreensão superficial do trabalho em equipe, uma vez que os professores podem sentir-se compelidos a trabalharem juntos, mas sem envolvimento genuíno ou objetivos partilhados.

Ainda segundo Hargreaves (1998), o conceito de “balcanização” é também significativo na socialização profissional, pois descreve como os professores podem formar subgrupos com base nas suas identidades ou disciplinas específicas, levando ao isolamento da comunidade escolar mais ampla. Esta fragmentação pode enfraquecer a colaboração e dificultar o desenvolvimento de uma identidade profissional coesa entre os professores.

Nesse sentido, Dubar (2005) salienta a emergência de uma nova categoria identitária dos “trabalhadores em educação”, que encontra-se marcada por processos contraditórios, tensões, incertezas e configuração de determinadas identidades sociais e/ou profissionais, que é forjada na tensão de processos biográficos (decorrentes de experiências individuais e grupais) e relacionais (vivenciadas em um determinado meio profissional ou social) por parte dos atores envolvidos. Sob esta ótica de análise, a construção das definições identitárias envolve diferentes concepções e dimensões, que, com o avanço da globalização, o processo de reestruturação produtiva e as transformações sociais advindas da transição de uma sociedade industrial para pós-industrial, têm exigido uma maior reflexão sobre a organização social do trabalho, as

exigências de novas competências e seus reflexos nas relações sociais e na formação identitária do sujeito nas diferentes organizações.

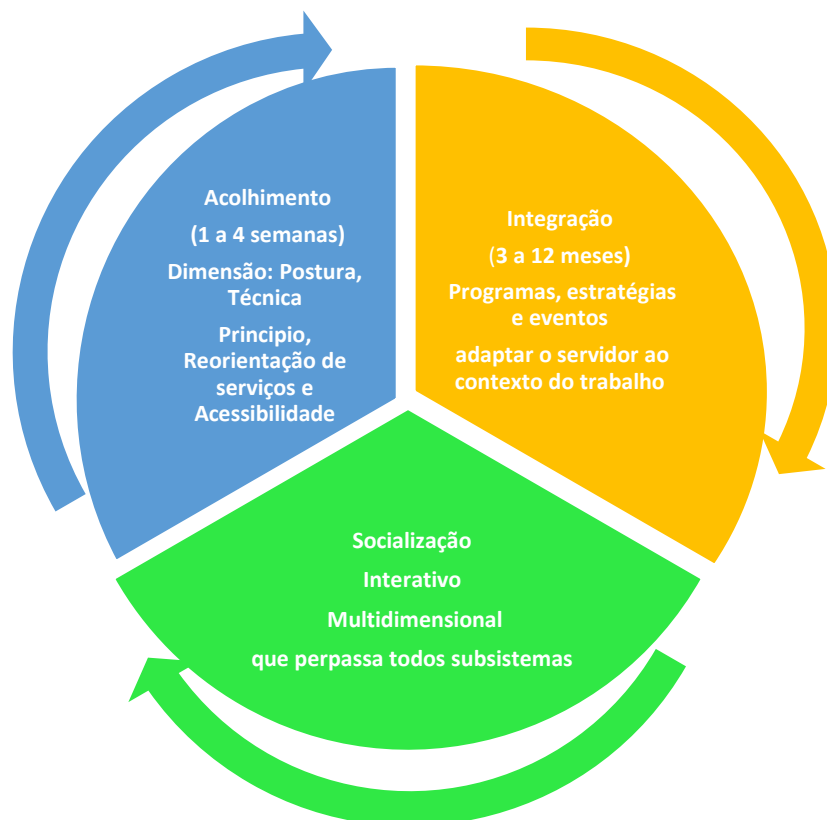
Para Semião, Tinoca e Pinho (2022), a socialização organizacional refere-se ao processo pelo qual os novos membros de uma organização aprendem os valores, normas e comportamentos esperados da organização. No contexto do ensino, envolve a forma como os professores se adaptam à cultura da sua instituição de ensino. A liderança desempenha um papel crucial na formação da socialização organizacional, uma vez que uma liderança eficaz pode fomentar um ambiente de apoio que incentive a colaboração e o crescimento profissional, enquanto a liderança ineficaz pode reforçar o isolamento e as interações superficiais entre os professores. Os autores apelam por uma “reculturação” do ambiente educativo, sugerindo que é necessária uma mudança de crenças e relações entre os professores para promover uma colaboração mais profunda e potenciar a cultura profissional global dentro das escolas.

Abrantes (2011) aponta que a socialização profissional se relaciona ao processo pelo qual os indivíduos aprendem e se adaptam às normas, valores e comportamentos dentro de uma organização específica, buscando integrar os novos colaboradores no local de trabalho e garantir o alinhamento com a cultura organizacional. Este processo não é linear, mas cíclico e em curso, pois, à medida que os funcionários progridem nas suas carreiras, continuam a aprender e adaptar-se a novos papéis, responsabilidades e mudanças dentro da organização, reportando-se ao conceito mais amplo de socialização como um processo ao longo da vida.

Nesse viés, como corrobora o autor, a socialização organizacional é um processo multifacetado influenciado pelas dinâmicas de poder e de formação de identidade, e pelas experiências emocionais de natureza contínua de aprendizagem no local de trabalho. Em suma, no ensino, é influenciada pela cultura predominante, pelas práticas de liderança e pelas experiências individuais dos professores, logo, compreender estes elementos pode ajudar as organizações a fomentarem um processo de socialização mais inclusivo e eficaz aos seus colaboradores.

Diante disso, apresenta-se, no Gráfico 2, a socialização como um processo contínuo, multidimensional e dialético, que perpassa as relações sociais e se constitui também nos espaços educacionais.

Gráfico 2: Processo de Socialização



Fonte: elaborada pela autora (2024).

A maneira como ocorre o processo de socialização do professor iniciante, e até mesmo dos veteranos, pode ser um diferencial importante no estabelecimento de condições favoráveis para a atuação profissional, de forma que diminuam os impactos provocados no momento de ingresso e de toda sua jornada profissional, pois os saberes advindos da formação inicial, muitas vezes, podem ser considerados insuficientes e fragilizados, causando a precarização do trabalho docente, uma vez que entende-se que a profissão docente exige ações contínuas de formação e de acompanhamento desse profissional, o que tornam de grande relevância os estudos que tratam dos modos que se consolidam as ações formativas aos docentes e os processos de socialização profissional.

Ante o exposto, nas seções seguintes do capítulo final da tese, apresentaremos uma breve contextualização dos IFs da Amazônia Ocidental, a saber: Instituto Federal do Acre (IFAC), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Instituto Federal de Roraima (IFRR), discutindo as políticas de integração e socialização internas e externas,

primeiramente no recorte dos discursos institucionais⁴ e, posteriormente, analisando as ações de acolhimento, integração e socialização institucional e os impactos nas condições do trabalho docente nos institutos supracitados a partir dos discursos dos professores.

⁴ Entende-se por discursos institucionais aqueles produzidos pelos gestores ocupantes de cargos de direção ou de função comissionada e, também, as narrativas presentes nos documentos produzidos e publicados no âmbito destas instituições.

5 CAPÍTULO IV: AS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA OCIDENTAL

O capítulo apresenta uma contextualização dos Institutos Federais da Amazônia ocidental, lócus da pesquisa de campo (Instituto Federal do Acre - campus Rio Branco; Instituto Federal do Amazonas - campus Manaus Centro, e Instituto Federal de Roraima - campus Boa Vista)⁵, discutindo e analisando as políticas de integração e socialização institucional interna e externa desenvolvidas nos IFs da Amazônia ocidental aos docentes em início de carreira a fim de entender se estas contribuem para o trabalho dos professores com base na análise dos dados bibliográficos e documentais e da pesquisa empírica.

O início da carreira, para muitos professores, é um momento marcado como “choque do real”, com desafios, dificuldades e momentos de insegurança e incertezas. Neste instante é que se percebem as dificuldades decorrentes nos trâmites institucionais na instituição escolar, na práxis pedagógica e na sala de aula, que, frequentemente, está muito distante de suas idealizações e daquilo que foi vivenciado em sua formação inicial. É o que Dubar (2012, p. 364) denomina de “construção de si pela atividade de trabalho”, pontuando que “em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro”.

Conforme afirma Almeida et al. (2019, p. 191), o processo de socialização envolve diversas fases, e a inicial é a mais desafiadora, pois nela o sujeito vai se “construindo na confluência das suas características e história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais”.

Desse modo, o processo de inserção profissional é um momento de relevância para a formação da identidade profissional do educador, desde o momento da recepção. A integração do docente com os pares, as condições de trabalho, o conhecimento da cultura organizacional, o apoio da instituição e o conhecimento dos fluxos e da conjuntura institucional podem contribuir de forma significativa para minimizar e sanar as dificuldades enfrentadas pelos servidores docentes no início de sua carreira

⁵ Devido à pandemia de covid-19, ao retorno gradativo das IES e à greve dos servidores, não foi possível estender a pesquisa para o Instituto Federal de Rondônia.

profissional, podendo influenciar diretamente nos resultados e nos objetivos educacionais da instituição, causando impactos em sua práxis pedagógica docente.

O que percebemos nos IFs é que há muitos servidores docentes que ingressam no serviço público nos institutos federais, mas não tiveram experiências iniciais com a docência na educação básica, técnica e tecnológica. Grande parte deles bacharéis não possui formação pedagógica, alguns advêm de outras realidades, como docentes substitutos, e outros da rede de educação básica estadual e municipal, possuindo outra realidade de trabalho que se difere da nova institucionalidade dos IFs, que têm um modelo próprio e uma dinâmica singular. Logo, adentram os institutos federais desprovidos de conhecimentos relativos à carreira da (EBTT), ao contexto da verticalização e à indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão no ensino técnico e tecnológico, tornando o exercício da docência precarizado, necessitando, dessa forma, de apoio, acompanhamento, orientação no momento crítico de ingresso nos institutos federais de educação.

A análise dos dados que constam nos resultados aqui apresentados se deu inicialmente com a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações nas plataformas acadêmicas do Google Acadêmico, Scielo, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acarretando uma revisão de literatura para o levantamento teórico e epistemológico sobre a socialização e a integração institucional dos docentes em início de carreira.

Em seguida, foram realizadas uma análise documental com base nos documentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Lei nº 11.982/2008, resoluções e normativas institucionais e uma análise das jornadas pedagógicas e dos relatórios de reuniões formativas e pedagógicas, realizadas anualmente e semestralmente, tendo como recorte temporal os anos de 2019-2024. A análise destes documentos seguiu as orientações da análise de conteúdo temático-categorial (Guerra, 2014; Bardin, 2011, Sampaio; Lycarião 2021).

Além disso, apresentamos e discutimos as falas dos sujeitos na construção da análise, uma vez que são participantes desta construção social e sujeitos que participam dos processos institucionais de maneira distinta daquela descrita nos documentos oficiais. Assim, trazemos o cenário das mediações construídas e os processos contraditórios que circundaram os processos de socialização institucional nos institutos federais de educação.

Os resultados apresentados na discussão e na análise das políticas de integração e socialização institucional foram desenvolvidos em três institutos da região Norte do país. Vale destacar que apenas dois institutos têm tradição na rede federal, a saber, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Manaus Centro, com 115 anos, e o Instituto Federal de Roraima (IFRR), campus Boa Vista, com 37 anos de fundação, que são instituições tradicionais na rede federal. O Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Rio Branco, com apenas 15 anos de existência, é o mais recente. Portanto, a pesquisa buscou analisar as diferentes fases da rede, trazendo um instituto veterano na rede (Escola de Aprendizes e Artífices), um instituto intermediário (que nasceu CEFET) e um instituto federal criado a partir da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), contemplando as diversas fases e temporalidades da evolução da educação profissional, técnica e tecnológica em nosso país.

Tendo em vista que, na atualidade, os institutos federais têm recebido inúmeros docentes que, muitas vezes, desconhecem o contexto educacional da rede federal e suas finalidades e necessitam de orientação e acompanhamento em sua carreira profissional, a ausência destes fatores podem ocasionar implicações que refletem no desempenho profissional e, conseqüentemente, nas ações educacionais na instituição. Logo, o referido estudo busca um aprofundamento investigativo acerca dos processos e práticas de socialização vivenciados pelos docentes em início de carreira, englobando as práticas de integração e socialização institucional no âmbito dos IFs, desde o momento do seu ingresso e durante toda a sua carreira profissional.

O que se evidencia a partir dos estudos e análises realizados é que, ao se criar os institutos federais com uma nova institucionalidade, não são perceptíveis os mecanismos de acolhimento, integração e socialização institucional aos novos servidores docentes no período de sua inserção profissional nos institutos federais. Por isso, trazemos os resultados da investigação acerca das políticas e ações de acolhimento, integração e socialização institucional nos IFs da região da Amazônia ocidental.

5.1 Contextualizando o Instituto Federal do Amazonas - IFAM na Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas pelo governo federal foi uma ação que revolucionou a educação no estado, seja pela ampliação de vagas, seja pelo seu processo de interiorização. Os institutos surgiram

com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluindo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Entretanto, o IFAM é centenário e, em 27 de setembro de 2024, fez 115 anos de existência. A trajetória da instituição no Amazonas remonta desde o início do século XX, como veremos na linha do tempo abaixo:



Fonte: IFAM, 2019.

A constituição da historicidade do Instituto Federal do Amazonas remonta ao século XX. Em 1909, o presidente da República Nilo Peçanha sancionou, por meio do Decreto-Lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices para cada uma das 19 capitais dos estados da federação, possibilitando uma educação profissional primária, pública e gratuita para os pobres e desvalidos da fortuna (Brasil, 1909).

A Escola de Aprendizes Artífices teve sua inauguração com oficinas de alfaiataria e marcenaria para 14 alunos, funcionado primeiramente na Chácara Afonso de Carvalho, situada na Rua Urucará, no bairro Cachoeirinha. Após a transferência de presos da Casa de Detenção de Manaus, em 1916, o local ficou vago, e a Escola de Aprendizes Artífices mudou-se pela primeira vez, tendo a possibilidade de aumentar seu espaço físico e, conseqüentemente, o número de alunos total para 95 matriculados. As aulas eram ministradas nos turnos matutino e vespertino, com cursos de desenho

aplicado, ensino primário, oficinas de marcenaria, carpintaria, alfaiataria, ferreiro-serralheiro.

Em 1937, pela Lei nº 378, a Escola de Aprendizes Artífices de Manaus passa a ser chamada Liceu Industrial de Manaus, com a finalidade de qualificar os filhos dos operários ou dos associados para as artes e os ofícios (Brasil, 1937). É nesse período que surgem as entidades especializadas ao sistema S Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em 1940, o campus Manaus Zona Leste teve suas origens na Escola Agrotécnica Federal de Manaus, ligado ao Patronato Agrícola Rio Branco, criado no então Território do Acre em 1923, pelo Decreto-Lei nº 16.082 (Brasil, 1932), sendo posteriormente transformado em Aprendizado Agrícola. Com o Decreto-Lei nº 2.225, foi transferido para o estado do Amazonas, em sua capital Manaus (Brasil, 1941). O Aprendizado Agrícola foi instalado em 19 de abril de 1941, passando a se denominar Ginásio Agrícola do Amazonas e elevado à categoria de Colégio pelo Decreto-Lei nº 70.513, de 12 de maio de 1972, passando a denominar-se Colégio Agrícola do Amazonas (Brasil, 1972).

Em 1942, a Escola Técnica de Manaus foi criada pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, sendo um instituto oficial de ensino profissional subordinado à Divisão do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde (Brasil, 1942). E, como Escola Técnica Federal do Amazonas, em 1959, tornou-se autarquia e passou a ganhar autonomia didática e de gestão, recebendo, nas últimas décadas do século XX, a sigla ETFAM, sinônimo de qualidade do ensino profissional para todo o estado do Amazonas. Nessa condição, ofertou cursos voltados para a formação de trabalhadores (as) para o atendimento às necessidades demandadas pela Zona Franca de Manaus, como técnicos em eletrônica, mecânica, química e edificações, dentre outros.

Em 1965, surge a Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965 (Brasil, 1965). Com a expansão do Polo Industrial de Manaus (PIM), logo surgiu a demanda de mão de obra qualificada para o preenchimento das vagas nas indústrias instaladas no Amazonas. Dessa forma, a ETFAM passou a ofertar cursos técnicos em eletrônica, mecânica, química e saneamento. Além disso, o prédio sofreu melhorias em sua infraestrutura, como a

construção do prédio do recreio coberto, do ginásio de esportes e das pistas de atletismo.

Em 1993, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira e, em 2001 foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET- AM), se transformando em 2008 em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

É importante considerar que, em 2008, o estado do Amazonas contava com três instituições federais que proporcionavam aos jovens o ensino profissional, sendo: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), com duas unidades de ensino descentralizadas, uma no Distrito Industrial de Manaus, e outra no município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Cada uma autônoma entre si e com seu próprio percurso histórico, mas todas as instituições de referência em qualidade no ensino. Com o Decreto-Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), estas três instituições passaram a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

As transformações que ocorrem no IFAM são frutos da evolução e trajetória histórica, política e social da cidade de Manaus e do próprio estado do Amazonas, pois, no início do século, a cidade sai de estágio rural, quando se instala a Escola de Aprendizes Artífices e, com a Escola Agrotécnica do Amazonas, entrou em uma fase onde a cidade está desenvolvida, mas o interior não, nos anos 1980. Nos anos 1990, a cidade está em pleno desenvolvimento devido à Zona Franca de Manaus, e a Escola Técnica Industrial, que estava no centro, passa a ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), e a escola industrial vai para o distrito, que também possui um CEFET, e o IFAM, campus Manaus Centro, passa por todo o processo até a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus Manaus Centro.

No ano de 2009, o IFAM iniciou sua trajetória histórica, contando com a reitoria e com mais cinco campi, originários das instituições supramencionadas, designados como campus Manaus Centro/CMC (antigo CEFET-AM), campus Manaus Distrito Industrial/CMDI (antiga Unidade de Ensino Descentralizada - UNED Manaus), campus Coari/CCO (antiga Unidade de Ensino Descentralizado - UNED Coari), campus Manaus Zona Leste/CMZL (antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus) e campus São Gabriel da Cachoeira/CSGC (antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira).

O processo de expansão da Rede Federal de Educação possibilitou ao IFAM fazer-se presente em todas as mesorregiões do estado do Amazonas, conforme Figura 3, totalizando hoje 17 campi: campus Manaus Centro, campus Manaus Zona Leste, campus Distrito Industrial, campus Coari, campus Eirunepé, campus Humaitá, campus Itacoatiara, campus Lábrea, campus Maués, campus Parintins, campus Presidente Figueiredo, campus São Gabriel da Cachoeira, campus Tabatinga e campus Tefé, além de um campus avançado de Manacapuru, campus avançado de Iranduba e campus avançado Boca do Acre (IFAM, 2020).

A Figura 3 apresenta todos os municípios do Amazonas que possuem campus do IFAM, com suas peculiaridades e histórias próprias, mas possuem, em conformidade, o compromisso de proporcionar à sociedade amazonense e brasileira uma Educação Profissional e Tecnológica de excelência.

Figura 3: Mapeamento dos campi do IFAM



Fonte: IFAM, 2024.

São estes os municípios do Amazonas que possuem campus e constituem o IFAM como instituição de educação profissional e tecnológica, cuja função social é atender, de maneira profícua, as demandas crescentes pela formação de trabalhadores e trabalhadoras.

O IFAM consegue suprir as necessidades de um mercado que se mostra cada vez mais exigente em relação ao domínio dos avanços tecnológicos e científicos e cada vez mais perverso na valorização dos trabalhadores, embora lhes atenda também nas necessidades básicas de formação, dentro de uma perspectiva humana e integral.

Em uma divisão geográfica regional, poderíamos dividir os campi do IFAM entre os que se localizam na capital e os que se localizam no interior, contextualizando, assim, cada um deles com suas respectivas características e peculiaridades.

O campus lócus da pesquisa foi o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Manaus Centro (CMC), que representa um marco na educação profissional, científica e tecnológica no Amazonas, herdeiro da tradição histórica que fixa o início da rede federal no estado do Amazonas. Sendo o campus da capital mais antigo, nele ecoa a história da Escola de Aprendizes e Artífices do Amazonas, inaugurada em 1º de outubro de 1910, cujo público-alvo era auxiliar os "desfavorecidos da fortuna". O campus Manaus Centro foi escolhido como lócus da investigação por ser um campus tradicional na rede federal, a fim de buscarmos atender as diferentes temporalidades, trazendo um campus centenário (IFAM campus Manaus Centro) do início do século XX, um campus intermediário (IFRR campus Boa Vista) da década de 80, e um campus recente (IFAC campus Rio Branco) criado em 2008.

Em face da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas tornou-se campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas (IFAM) e passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), campus Manaus Centro, segundo a Figura 4.

Figura 4: Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Centro



Fonte: G1 AM, 2017.

Em um processo histórico de significativos avanços na educação profissional, científica e tecnológica, o IFAM já conta com 17 campi, proporcionando um ensino

profissional de qualidade a todas as regiões do estado do Amazonas, com cursos da educação básica até o Ensino Superior, de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, servindo a sociedade amazonense e brasileira.

O campus Manaus Centro promove a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades: como os técnicos de nível médio Meio Ambiente, Química, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Segurança do Trabalho e Edificações, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Processos Químicos, Tecnologia em Produção Publicitária, os de pós-graduação em especialização em Gestão em Segurança do Trabalho, Especialização em Investigações Educacionais, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), o Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF), o Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), e o Mestrado Profissional em educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

Além dos cursos regulares, oferece o projeto de criação e implantação do Centro de Idiomas do IFAM (CIIFAM), que se concretiza como um núcleo de apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão e de prestação de serviços do IFAM. Este núcleo tem como objetivo principal consolidar e democratizar o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, como inglês, espanhol, francês, japonês, libras e português, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância.

A seguir, apresentaremos as políticas de socialização institucional ofertadas aos servidores no âmbito do Instituto Federal do Amazonas campus Manaus Centro. O estudo nos permite uma análise das políticas internas e externas ofertadas aos servidores docentes, discutindo se estas contribuem ao trabalho docente.

5.1.1 As Políticas de Integração e Socialização Institucional no Instituto Federal do Amazonas Campus Manaus Centro (IFCMC) e Reitoria

Inicialmente, iremos analisar as políticas de integração e socialização institucional interna e externa desenvolvidas para os servidores docentes em início de carreira no Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Centro, tendo como base conceitual as categorias e os dados da pesquisa documental e empírica. Foram

entrevistados seis docentes das áreas técnicas de engenharia florestal, eletrotécnica, engenharia química, mecatrônica industrial e engenharia mecânica e mecatrônica, que ingressaram na instituição nos últimos oito anos, cinco gestores educacionais do campus e reitoria: chefe de gabinete, Pró-reitoria de Ensino do IFAM (PROEN), e o diretor de Educação à Distância responsável pelo Curso de Integração do Servidor pela plataforma da escola virtual do IFAM em EAD (reitoria), representante do núcleo de apoio multiprofissional (reitoria), e a psicóloga da equipe multiprofissional do núcleo de assistência e saúde do servidor (reitoria).

A apresentação dos dados faz referência aos documentos institucionais (PDI) e relatórios, além dos dados que foram disponibilizados através da plataforma da escola virtual do IFAM e os dados da pesquisa empírica, realizada através de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes do IFAM, sendo possível constatar, a partir de tais análises, a existência do Curso de Integração ao Servidor da UFAM em formato EAD desde 2019 e que o IFAM disponibiliza em seu site institucional e na plataforma da escola virtual um documento chamado de *Manual do Servidor* (IFAM, 2018b), que contém informações básicas à integração do servidor sobre abonos, progressões, afastamentos, auxílios, averbação, capacitação, licenças, progressões, cadastro de dependentes, retribuições por titulação, entre outras questões.

Para complementar a análise, apresentamos os dados coletados junto à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e à Diretoria de Educação à Distância, com as respectivas programações do Curso de Integração ao Servidor. As informações foram disponibilizadas para acesso pelo site da escola virtual do IFAM, no link: <https://escolavirtual.ifam.edu.br/login/index.php>.

Nesse sentido, também constituem nossas fontes os depoimentos coletados nas entrevistas individuais com docentes e gestores do IFAM. Estes dados empíricos foram confrontados com os dados da literatura sobre a problemática em questão. Os discursos dos participantes estão nomeados com as siglas G1, G2, G3, com sua unidade federativa, para os gestores, e D1, D2, D3 para os docentes, com sua unidade federativa, e assim sucessivamente.

Os gestores, ao serem questionados sobre as contribuições da equipe gestora de ensino para o apoio aos novos servidores docentes no momento de ingresso na docência em EBTT, relatam que são realizadas ações pontuais formativas e informativas aos servidores ingressantes, encontros formativos pedagógicos e o Curso de Integração em EAD, como se apresenta na fala dos gestores 1, 2, 4:

São apenas ações pontuais informativas. Desconheço esse apoio e nós temos hoje muita dificuldade na parte do ensino, isso é uma questão delicada que estamos vivenciando hoje na instituição e não vemos esse apoio. Temos deficiência no apoio ao ensino em todas as atividades de ensino (Entrevistado, IFAM - G1, grifo próprio).

Tem ações desenvolvidas pelos departamentos pela equipe multiprofissional envolvendo enfermeiro, psiquiatra, etc. No ingresso a Progesp reúne e passa para os novos servidores todos os projetos que a gente desenvolve para que eles tomarem conhecimento, e **ações de acolhimento no momento da posse a última foi feita online (encontros virtuais)** pois muitos servidores são do interior e é tratado assuntos pertinentes a cada departamento como gestão de pessoas, do departamento de benefício e qualidade de vida do servidor, o papel da equipe multiprofissional, além dos outros departamentos da reitoria. Estou à frente de 2 projetos que estão voltados para área da saúde: o clube do livro sugerido por uma servidora (para leituras de textos sobre a saúde mental), e tem o projeto insight com cards com citações onde coloco uma análise ou frases para eles refletirem está relacionado as questões de incentivo para procurar a ajuda psicológica porque muitas vezes vemos muita resistência em relação a essa situação da saúde mental, em vir aqui procurar ajuda para tentar quebrar esse “muro” e a fim do servidor procurar nossos serviços de psicologia e saúde mental (Entrevistado, IFAM - G4, grifo próprio).

Programa de Formação de Integração na plataforma de ambiente virtual na escola EAD, e a formação através do núcleo de formação pedagógica que é acompanhada pelos setores ao longo do ano. O que tem no ambiente virtual, na escola EAD, digamos assim é obrigatório, você ingressa e você faz esse curso ali você conhece o trabalho das pró-reitorias e vai verificando as regulamentações, qual o foco dos institutos federais, o que é a educação profissional e a nossa organização de trabalho. Depois, ao longo do ano, ele vai se organizando, nos aspectos formativos dele no núcleo de formação, e não só, porque o IFAM tem vários eventos que tratam de temáticas, mas que são formativos também. Eles sempre têm esse quê formativo pra ele conhecer as ações que o instituto federal desenvolve (Entrevistado, IFAM - G2, grifo próprio).

Quanto aos momentos nos quais acontecem as orientações e os momentos de integração e capacitações aos servidores docentes ingressantes na instituição, os gestores destacam a ausência de uma política de acolhimento institucional sistematizada e a capacitação para os servidores ingressantes com cursos de complementação pedagógica aos bacharéis, de acordo com as falas dos gestores 1, 2 e 4:

Não tenho conhecimento dessas ações, o que eu vejo hoje, que a maioria dos servidores que vem pra esse campus vem de outros campus, eles não entram através de concurso público, eles vêm e são lotados nos departamentos. **Não existe uma capacitação, existe por parte da reitoria que foi feito ano passado um curso de aperfeiçoamento on-line (virtual)** para os servidores novos via reitoria (Entrevistado, G1- IFAM, grifo próprio)

O IFAM, infelizmente, ainda **não tem um programa específico para os bacharéis**, nós temos aí uma proposição, a exemplo do que o instituto federal do Espírito Santo realiza, que é fazer a certificação de saberes desses profissionais que são bacharéis, mas que não tem a expertise da licenciatura. Só que a certificação pressupõe formação, os aspectos didático-pedagógico e

depois a certificação. Ele não vai ter aquele mesmo tempo de uma licenciatura formalizada. Ele vai ser mais reduzido, com foco na educação profissional e tecnológica, mas esse ainda é um projeto como uma atividade de complementação pedagógica (Entrevistado, IFAM - G2, grifo próprio).

Acredito que **essas ações às vezes poderiam ser feita pelo próprio campus**, a gente faz o acolhimento do ingresso dos servidores apresenta os projetos para eles terem ciência, às vezes falta o acolhimento lá mesmo, já tive queixa de servidores, infelizmente já ouvi alguns relatos eu acho que falta essa questão, a gente faz a nossa parte, o IFAM tem uma realidade geograficamente excepcional porque é muito complicado a gente está aqui e lá em Boca do Acre porque as vezes a gente tem que ir no Acre pra poder ir lá em Boca do Acre que é mais perto do que sair daqui de Manaus direto pra lá, e é essa questão mesmo de trabalhar dos relacionamentos interpessoais de fazer esse acolhimento e a integração dele com os servidores que já estão no campus, tem que ser algo institucionalizado o ideal que seja contínuo mas pra isso precisa ser institucionalizado, todas as unidades deveriam fazer esse acolhimento 2 vezes ao ano que é o momento de tirar as dúvidas, seria um momento de fazer um levantamento de quais são as dúvidas dos servidores e principalmente nos campus do interior, como não é institucionalizado não é padronizado (Entrevistado, IFAM - G4, grifo próprio).

Vale ressaltar que o processo de inserção profissional contempla a intencionalidade da organização em relação ao ensino que se pretende no processo educativo e, além das necessidades formativas do professor, segundo as bases conceituais que orientam sua prática pedagógica.

Assim, fundamentando-se também na necessidade de o professor estar em constante formação continuada (Imbernón, 2000), tem-se o processo de inserção mediante os programas institucionais constituídos, visando a implementação como prática formativa de extrema relevância e a oportunidade de representar um momento crucial na vida dos professores e das instituições.

Quando questionados sobre quais as atividades de acolhimento e integração institucional são desenvolvidas junto aos servidores docentes no início de sua carreira profissional, o que se evidencia nas falas é a falta de uma política de acolhimento e integração institucional, sendo que são ofertados momentos formativos e o Curso de Integração pela plataforma virtual do IFAM, conforme os relatos dos gestores 1, 2 e 4:

Nós somos muito fracos nisso, eu acho que a gente precisa melhorar bastante. Antigamente os servidores novos entravam a gente fazia uma semana de acolhimento, é cada chefe ia falar sobre os departamentos, seus direitos, seus deveres. Então a gente vê que não existe isso, então nós somos fracos nisso, precisamos ter sim uma política, pode realizar um curso de aperfeiçoamento inicial e dar uma certificação para o servidor, para ele conhecer os departamentos, as atribuições de cada setor, surgiu uma problemática pra quem ele vai recorrer, as atribuições de cada setor, a conjuntura organizacional. Antigamente fazíamos um treinamento introdutório com os servidores que chegavam, mas não está mais sendo feito, existe uma palestra, mas não existe esse momento. Seria necessária uma capacitação para o desenvolvimento de suas atribuições de rotina (Entrevistado, IFAM - G1).

No IFAM, eu acho que a partir de 2015, se eu não me engano, eu posso falar de 2014 para cá, ele colocou como primeiro foco um curso que se chama Curso de Integração ofertado em EAD, esse curso de integração traz como ponto central essa institucionalidade. E aí nós temos regularmente definido no calendário um momento formativo no início do primeiro semestre, no início do segundo semestre e ao longo desses semestres, 3 encontros no primeiro, 3 encontros no segundo com as temáticas relativas à formação, a partir da demanda que eles sinalizam (Entrevistado, IFAM - G2).

Eu cheguei no Amazonas no período da pandemia estava um caos aqui no Amazonas, eu não tive muito essa questão do acolhimento fizemos uma reunião, mas na minha visão faltou mesmo a questão de conhecer mesmo o IFAM, eu já havia estudado aqui, mas muita coisa eu não conhecia fui conhecendo mesmo durante experiência na prática. A maioria das coisas foi indo atrás aqui e os colegas me falando, um colega falou do Curso de Integração ele falou que eu precisava para progressão por capacitação, que eu precisava fazer o curso e até então eu não sabia da existência, no curso fala do IFAM de sua história, dos departamentos, das políticas sobre os sistemas de progressão. O Curso de Integração é ofertado na escola virtual do IFAM é formado por módulos é interessante porque você conhece todas as partes da instituição (Entrevistado, IFAM - G4).

Em relação aos docentes, sobre a recepção no momento de ingresso na instituição, de acordo com os relatos, se evidencia a ausência de uma política de acolhimento e socialização institucional, e o acolhimento foi realizado de modo informal e pelos pares, como se constata nas falas dos docentes 1, 2, 3 e 4:

Hoje eu observo que tem um cuidado maior, inclusive com os colegas que estão ingressando. Tem uma formação aqui no auditório uma espécie de acolhida, mas na minha época não teve na verdade nenhuma acolhida. Então, na verdade a acolhida mesmo foi por conta dos colegas que já tinham chegado lá, que também não tiveram acolhida. E aí eles passaram a conversar e explicar como é que funcionava os setores, que existia ali naquele campus, como é que funcionava os horários, aí depois a coordenação pedagógica chama para dizer quais disciplinas que você vai ficar responsável e cursos que você vai atuar. Mas não teve nenhuma acolhida não, na minha época, observo que hoje existe uma acolhida informal, mas na minha época não teve não (Entrevistado, IFAM - D1).

Eu fui bem recepcionado, sempre pelas pessoas, pelos colegas de trabalho e me ajudaram muito. Eu, sinceramente nunca tinha dado aula, foi uma experiência totalmente nova para mim. Eu vim de outra área que não tinha nada a ver. É assim em termos de docência, eles me receberam bem, foram me ajudando (Entrevistado, IFAM - D2).

No campus Manaus Centro, então eu vou deixar bem claro, eu vou reiterar, que eu vim para esse campus removido de um campus da região metropolitana. No entanto, eu não tive assim nenhum amparo alguém para falar vai ter um dia de integração ou uma semana de integração. Então não teve nenhum treinamento, não teve nada para a gente aqui. Então falaram você é o coordenador, e aí tive que me virar para aprender, e saber mexer mesmo nas coisas e entender tudo isso (Entrevistado, IFAM - G3).

O meu ingresso aconteceu em maio de 2017, então já estava no meio do ano letivo, inclusive quando eu ingressei já era para sanar uma demanda que estava em aberto. Tinha disciplina sem professor, então já cheguei entrando em sala de aula. É só me falaram qual era a sala e a turma e a disciplina que eu ia ministrar que estava pendente. Então, esse início foi assim. Em relação

ao acolhimento, todos os servidores que haviam sido recém-aprovados no concurso em março de 2017, em maio já tiveram ingresso. Então essas pessoas foram chamadas, no auditório reitor se fez presente na época e alguns pró-reitores, também diretores, então deram acolhida numa perspectiva generalizada de como o instituto trabalha nos diferentes níveis, nas diferentes cidades. Inclusive, foi uma correria que não era só servidor aqui do campus Manaus Centro, eram servidores de todos os campi, inclusive daqui, especialmente aqueles que iriam para o interior. Então foi uma oportunidade que eu, reitor e pró-reitores. Passaram um pouco da situação, como que é o interior, as dificuldades. Foi um encontro, uma reunião acho que durou umas 2 horas, talvez menos do que isso. Então foi nesse momento, inclusive, que nós assinamos e pegamos o termo de posse. Então, foi basicamente isso. (Entrevistado, IFAM - D4).

Com base nos discursos e na análise documental institucional, inferimos que as principais ações formativas mencionadas de socialização institucional desenvolvidas no âmbito do IFAM Manaus Centro e por parte das ações da reitoria são os encontros formativos que acontecem nas jornadas pedagógicas, o acolhimento pelos pares informalmente, as palestras, as oficinas e os minicursos ofertados pelo IFAM semestralmente durante o período letivo. Segundo as demandas dos próprios servidores, é realizado um levantamento prévio através de um questionário aos servidores e, após a análise das demandas, tem-se programação das temáticas que serão desenvolvidas nos referidos encontros formativos das jornadas. Além disso, desde 2019, está disponível aos servidores do IFAM o Curso de Integração ao Servidor, pela plataforma da escola virtual da UFAM, ofertado pela Diretoria de Educação à Distância. E, também, é fornecido aos servidores um *Manual do Servidor*, que, como estratégia de integração, conta com diversas ações que contemplem as necessidades dos novos professores e as particularidades em que atuam. Considerando especificamente o caso desta pesquisa, a intenção de pensar em estratégias diversificadas de socialização segue as próprias realidades no contexto amazônico, de dimensões territoriais continentais. Estes diferentes métodos, porém, têm um objetivo em comum a:

[...] transmissão de [...] informações com o objetivo de apresentar ao novato elementos como a missão, a visão, os valores, organograma, as rotinas, os padrões de comportamento e várias outras informações que irão favorecer a sua incursão e a sua integração [...] (Deltas, 2017, p. 41).

Portanto, se levarmos em consideração apenas o acesso às informações, estes documentos não dão conta de proporcionar uma socialização institucional efetiva, pois possibilitam apenas o acesso à informação imediata, mas não promovem ações de socialização, troca de experiências e vivências entre os diversos segmentos e atores

educacionais, permitindo uma interação direta, democrática e participativa, envolvendo todos os atores do processo educacional da instituição.

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM) desenvolve, junto aos servidores do IFAM, como política institucional de socialização e integração aos servidores, o Curso de Integração ao Servidor do IFAM, ofertado em formato EAD pela plataforma da escola virtual da UFAM, apenas aos servidores do Instituto Federal do Amazonas, regulamentado pela Portaria nº 696 - GR/IFAM de 19 de maio de 2020, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, 2020).

Segundo o site, na Figura 5:

Figura 5: Curso de Integração do Servidor do IFAM



Fonte: IFAM, 2024.

De acordo com o que preconiza a Portaria nº 696 - GR/IFAM de 19 de maio de 2020 (IFAM, 2020), o Curso de Integração aos Servidores esta regulamentado pelo documento e determina a implantação do curso na modalidade de Educação à Distância, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), sendo desenvolvido e coordenado pela Diretoria de Educação à Distância (DEAD), objetivando que os servidores conheçam a instituição e os princípios do serviço público federal, determinando a obrigatoriedade a todos os servidores do IFAM,

Nomeados e/ou que entraram em exercício a partir do ano de 2019, participem do Curso de Integração para Servidores na modalidade de Educação a Distância: Determinar que as Chefias imediatas viabilizem a participação de todos os seus servidores; Estabelecer que o Curso de

Integração para Servidores na modalidade EAD seja extensível aos demais servidores do IFAM que desejem participar: À Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP, para providenciar a listagem dos servidores nomeados e/ou que entraram em exercício a partir do ano de 2009: À Diretoria de Educação à Distância – DEAD, para providências quanto à realização do Curso (IFAM, 2020).

O curso em formato EAD possibilita o acesso a uma educação inclusiva e democrática através da mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, com a utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação e de ambientes virtuais de aprendizagem, em que discentes, docentes, equipe multiprofissional e demais profissionais de apoio técnico-pedagógico desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos entre si com finalidade educativa de uma prática social emancipadora, humana e cidadã com políticas de acesso efetivas por meio de uma linguagem interativa, mediada e dialógica.

O curso foi criado com base nas seguintes referências: PDI 2019/2023 - documentos normativos institucionais e o site do IFAM, Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Além disso, tem carga horária de 150 horas, com duração de 12 meses, sendo o servidor certificado após a conclusão, tendo como requisitos conhecimentos básicos em informática, internet e ser servidor do IFAM, e público-alvo os servidores do IFAM, que deverão acessar todos os materiais, realizar os exercícios e obter aproveitamento geral igual ou maior a 60%.

Por se tratar de um curso livre, não há professor ou tutor para acompanhá-lo no processo de aprendizagem, devendo ser realizado conforme sua conveniência e disponibilidade. O certificado é emitido pelo próprio servidor ao finalizar o curso. O Curso de Integração ao Servidor tem por objetivo superar as lacunas referentes à inserção dos novos profissionais, além de realizar acolhidas pontuais em cada um dos campi do instituto. Ademais, está estruturado em 11 módulos, trazendo, além dos módulos, legislações, diretrizes, resoluções, regulamentos e material complementar, como o Estatuto do IFAM (atualizado em 2022), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as cartilhas, os documentos e as orientações que versam sobre acúmulo legal de cargo público, quebra de regime de dedicação exclusiva, proibição de servidor de participar de gerência ou administração de empresa, fraude de imposto de serviços, fraude tributária, cartilha do servidor (SIASS), cartilha de pesquisa-IFAM, cartilha de combate ao abuso sexual, cartilhas digitais, estágio probatório, organogramas da estrutura organizacional do IFAM, fundamentos políticos e pedagógicos dos IFs, manual de procedimento PAD, mapa dos campi IFAM, mapa dos institutos federais no

Brasil, organograma dos campi, PDI (2018-2013), perfil dos docentes, perfil dos servidores técnicos administrativos, perfil docente por lotação, perfil TAE escolaridade, Plano Diretor de Tecnologia da Informação, Política de Segurança da Informação, Política do Uso do Sistema de Tecnologia da Informação, Portaria nº 696, portaria de mobilidade de servidor, programa de gestão ambiental que aprova o Plano de Logística Sustentável, trajetória da rede federal de educação técnica e tecnológica, o sentido da educação profissional e tecnológica e o tutorial de acesso ao curso.

Abaixo, apresentamos cada módulo em forma de quadro.

Quadro 2: Módulos do Curso de Integração ao Servidor do IFAM

Módulo I: Instituto Federal do Amazonas – IFAM: O que são os institutos federais; A Educação Profissional; Qual a diferença entre Institutos Federais e Universidades Federais; Criação dos Institutos Federais - IFs; Os IFs em números e um pouco dos 15 anos; Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica, Ministério da Educação (SETEC/ MEC); O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); O Instituto Federal do Amazonas (IFAM); Vídeo Institucional; Missão, visão e valor; Estrutura Organizacional- IFAM; Estrutura Organizacional- Conselhos e Comitês; Estrutura Organizacional- Órgãos Executivos; Estrutura Organizacional- Órgãos Executivos de Controle e Assessoramento; Organograma – Simples Reitoria e Campus por fase; Campi IFAM; Documentos Importantes (Estatuto Revisado do IFAM- 2022, Regimento Geral e o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI) e Teste seus Conhecimentos.
Módulo II: Pró Reitoria de Administração e Planejamento: PROPLAD; Gestão e Negócios;
Módulo III: Pró Reitoria de Gestão de Pessoas: PROGESP- Pró Reitoria de Gestão de Pessoas; Estrutura Administrativa de Gestão de Pessoas; Desenvolvimento de Pessoas (Abono Permanência, Aceleração da Promoção- Docente, Adicional Ocupacional, Adicional Noturno, Alteração de Regime de trabalho para servidor docente, Aposentadoria, Averbação de tempo de serviço e emissão de certificado de tempo de contribuição, Auxílio Alimentação, Auxílio creche, auxílio funeral, auxílio moradia, auxílio natalidade, auxílio transporte, capacitação de curta duração, Férias, Horário Especial para servidor estudante, incentivo à qualificação técnico administrativo, inclusão de dependentes para fins de dedução do imposto de renda, jornada de trabalho reduzida, licença a adotante, licença para capacitação, licença por motivo de saúde, cartilha do servidor – SIASS/IFAM, Pagamento de substituição de chefia, progressão – docentes, progressão por capacitação profissional –técnico- administrativo progressão por mérito – técnico- administrativo, Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), Remoção por motivo de saúde do servidor, de pessoa de sua família ou dependente, ressarcimento à saúde suplementar, retribuição por titulação, estágio probatório, mobilidade do servidor, capacitação dos servidores, do acesso ao serviço público, estabilidade e efetividade, do acesso ao serviço público (cargos, empregos e funções), teste seus conhecimentos.
Módulo IV: Ensino no IFAM: PROEN; Ensino no IFAM; Cartilha contra o abuso e assédio sexual; Testes seus conhecimentos.
Módulo V: Pesquisa, Pós-graduação e Inovação: Apresentação -PPGI; Acesso a Cartilha; Fluxograma de Pesquisa; Políticas de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Grupo de Pesquisa, Pós-graduação, Inovação Tecnológica, Propriedade Intelectual, Legislação Pertinente – PPGI, Revista Igapó, polo de Inovação Tecnológica, Testes seus conhecimentos.
Módulo VI: Extensão; Podcast PROEX; O que é a Extensão; Ações de Inclusão do IFAM; Curso de Extensão; Acordos de Cooperação; Estágios; Egressos; Incubadora de Empresas; Revista Nexus; Documentos Importantes; Testes seus conhecimentos
Módulo VII: Comunicação do IFAM: Comunicação Social do IFAM.
Módulo VIII: Diretorias Sistêmicas: Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional; Programa de Gestão de Desempenho; Periódicos. Capes; Plano de Desenvolvimento Institucional; Ouvidoria IFAM; Manual de Procedimento PAD; Coordenação de Corregedoria Geral; DGTI Manaus, DGTI sistemas; Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação IFAM; EAD – Definição da EAD com qualidade referenciada; Diretoria de Educação a Distância.
Módulo IX Administração Pública: Princípios básicos da Administração Pública I; Princípios básicos

da Administração Pública II; Poderes e Deveres do Administrador Público.

Módulo X: Ética e Cidadania: Introdução a Ética, Cidadania, Ética e Cidadania, Componentes Éticos da Cidadania, Código de Ética do Servidor Público, Ética no Serviço Público, Condições Fundamentais para a qualidade no serviço público, Material de Apoio Ética, Ética e Integridade.

Módulo XI: Licitações, Orçamentos e Contratos: Nova Lei de Licitações e Contratos; Pós-Graduação Lato Sensu no IFAM; Avaliação do Curso; Certificado do Curso de Integração do Servidor.

Fonte: Escola Virtual/IFAM, 2023.

No que tange aos servidores contemplados pelo curso, os dados indicam que, no ano de 2024, foram registradas 69 inscrições para o Curso de Integração ao Servidor IFAM; em 2023, 109 inscritos; em 2022, 40 inscritos, e de 2019 a 2021, 862 inscritos, totalizando 1.011 servidores, de acordo com a figura abaixo.

Figura 6: Curso de Integração do Servidor IFAM



Fonte: elaborada pela autora com dados fornecidos pelo diretor da EAD, reitoria IFAM.

De acordo com os resultados apresentados, o Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus Centro, apresenta uma política de integração e socialização institucional em formato EAD por parte da reitoria do IFAM desde 2019 e, a partir de 2020, tornou-se obrigatória a todos os servidores em início de carreira, inclusive sendo necessária a capacitação dos servidores para a avaliação no probatório. Logo, dos 1.031 docentes efetivos do IFAM, 1.011 realizaram o referido curso.

No entanto, muitos servidores não realizaram o curso, pois tornou-se obrigatório apenas em 2019, e alguns desconhecem a sua existência, sendo necessária maior divulgação entre os servidores dos 14 campi do Instituto Federal do Amazonas IFAM.

Vale ressaltar que, no dia 11 de julho de 2018, o IFAM realizou presencialmente o Curso de Integração ao Servidor Público pela Pró-Reitoria de Planejamento e

Administração, através da Diretoria de Gestão de Pessoas, no campus Manaus Centro. O evento contou com palestras sobre ética, relações interpessoais e ética no serviço público. Apresentamos abaixo as imagens da realização do curso:

Figura 7: Curso de Integração aos Servidores do IFAM



Fonte: IFAM, 2018 a.

Segundo Shinyashiki (2002, p. 168), a socialização organizacional é uma via de mão dupla, de transformação mútua entre a instituição socializadora e o socializado. Se bem-sucedida, proporciona ao indivíduo a construção de sua identidade como membro da organização com novo comprometimento, novos valores e novos talentos.

Embora todas as ações formativas e informativas, como as jornadas pedagógicas, os encontros formativos, o manual de orientação do servidor, o Curso de Integração em EAD, os minicursos e as oficinas sejam extremamente válidos ao acolhimento e socialização tanto de docentes, quanto de técnicos, o que se evidencia nos dados analisados é a necessidade de uma política institucional sistematizada que contemple uma formação efetiva no/para o trabalho na docência EBTT, dando conta de satisfazer as reais necessidades da prática pedagógica, de uma formação em exercício adaptada às especificidades e particularidades do ensino na EBTT, das problemáticas e das dificuldades vivenciadas no cotidiano educacional no âmbito dos IFs.

O Curso de Integração ao Servidor do IFAM é considerado oportuno e extremamente importante aos servidores ingressantes no IFAM, sendo autoinstrucional, apresentando uma temática que dialoga com a nova institucionalidade, possibilitando o

servidor conhecer o IFAM, sua estrutura organizacional, os fluxos, os organogramas, as leis, as diretrizes, as normativas, as resoluções, as portarias internas e externas, a administração, o planejamento, a gestão, os negócios, a gestão de pessoas, a estrutura administrativa, a gestão de pessoas e o seu desenvolvimento, o ensino no IFAM, a pesquisa, a pós-graduação, a inovação, a extensão, a comunicação do IFAM, as diretorias sistêmicas, a administração pública, a ética, a cidadania, entre outras temáticas extremamente relevantes ao servidor público federal.

Contudo, por ser em formato EAD, o curso não garante que de fato os servidores se apropriem da leitura e da compreensão de todos os documentos, legislações, normativas, diretrizes, fluxos, processos institucionais e orientações de todas as pró-reitorias disponíveis na plataforma, pois o curso não disponibiliza tutores para tirar dúvidas e esclarecimentos, apenas os documentos para acesso aos servidores. Além disso, eles terão que realizar as atividades e leituras, englobando um total de 150 horas para a certificação, o que não garante que o servidor se aproprie de todo material disponível e tenha o entendimento necessário e sua aplicabilidade no contexto de seu trabalho e no desempenho de sua função, pois são inúmeras informações sobre sua vida funcional que precisam ser esclarecidas principalmente aos servidores em início de carreira, que desconhecem a estrutura organizacional e de ensino na rede federal.

É preciso uma política de socialização institucionalizada que permita os servidores se apropriarem de todos estes processos de maneira presencial, tirando suas dúvidas e buscando esclarecimentos, que só o formato presencial permite, além das vivências e participação coletiva com os colegas e os pares para troca de vivências e experiências, momentos formativos com os servidores veteranos da instituição que já possuem expertise no ensino, pesquisa e extensão e na atuação no ensino verticalizado. Momentos que são extremamente importantes aos servidores em início de carreira.

No que se refere às ações de acolhimento e integração institucional aqui referenciada no campus Manaus Centro, destacamos as jornadas pedagógicas, os minicursos e o Curso de Integração ao Servidor. O que se evidencia é que as políticas de socialização presencial ainda representam um grande desafio nos institutos federais da Amazônia ocidental, conforme Almeida et al. (2019), que apontam a difícil situação profissional evidenciada nos depoimentos das falas dos participantes da pesquisa, que denunciam que, nas políticas neoliberais, os professores são responsabilizados pelas falhas e dificuldades presentes na aprendizagem.

Já o IFAM, por ser um instituto tradicional na rede, muito tem avançado no sentido da oferta de encontros formativos, cursos, oficinas, equipes de saúde e apoio multiprofissional (enfermeiro, psiquiatra, psicólogos), além do departamento de benefício e qualidade de vida do servidor, com serviços de psicologia e saúde mental, e do curso supracitado, que oportuniza acesso a toda documentação pertinente à vida funcional do servidor e às informações disponíveis para acesso imediato aos servidores pelo portal da escola virtual.

De acordo com os resultados da pesquisa, seja nas falas dos gestores, seja na consulta aos documentos oficiais, constatamos que o IFAM adota o Programa de Integração ao servidor em formato EAD como estratégia de socialização. Porém, com base nas pesquisas de professores ingressantes, podemos destacar treinamentos e capacitações por meio das jornadas pedagógicas, cursos e reuniões pedagógicas, mas não se evidencia uma política institucional sistematizada de integração ao servidor de maneira presencial.

Os docentes foram questionados se consideram que as ações de integração e acolhimento desenvolvidas na instituição contribuem para a profissionalização docente. Sobre isso, obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho que criar essa semana de ambientação do professor, fazer esse acompanhamento pedagógico desse professor, pelo menos de 3 meses até 12 meses, pode variar de professor para professor. Mas é fazer assim: receber esse professor, **mostrar como é aqui a casa, fazer acompanhamento, integralizar ele mesmo com a instituição.** Às vezes o camarada vem com o bacharelado e vem sem nenhuma formação técnica pedagógica. Hoje em dia já está melhorando essa visão, mas quando eu fiz era complicado. A área técnica, **a questão pedagógica e didática não existia. Para ser sincero não existia.** Então, **para nós da área técnica era bem mais complicado,** quando você faz pedagogia é bem diferente, mas para nós da área técnica engenharia assim, a questão didática é bem complicada. Por isso que tem alguns professores, eu digo porque na universidade tinha ótimos professores na questão de conhecimento, mas questão de didática que era bem complicada. Então assim, esse acompanhamento e ambientação, esse acompanhamento didático, até mesmo dar umas diretrizes institucionais seriam boas ferramentas para melhorar o desempenho do docente (Entrevistado, IFAM - D2, grifo próprio).

Eu **considero importante a política de acolhimento e integração para o servidor no início de carreira sim,** até quando alguém entra para saber as informações a resoluções. Acho que isso teria que ser de mais fácil de acesso. Como é a nossa carreira? Até mesmo a nível salarial mesmo. Que a gente tem uma progressão e isso ser passado e ser mais claro. Porque quem não tem essa informação já previamente entra sem ter quem procurar. As resoluções, seus direitos, quanto você pode dar aula? Quantas horas você pode dar aula, quantas disciplinas? Quantas turmas você pode pegar? Às vezes isso gera conflito na própria instituição, justamente porque falta ser divulgado para todo mundo, inclusive a gestão ela precisa estar atenta às resoluções e as normas. **Eu considero que seria necessária uma política de acolhimento e**

integração institucionalizada tanto para os novos docentes quanto para os docentes que vão assumir qualquer cargo, porque cada cargo exige resoluções diferentes e demandas diferentes. Então acho que isso também não existe assim uma política definida pelo que eu vejo (Entrevistado, IFAM - D3, grifo próprio).

Então, difícil responder em relação ao acolhimento acho que eu posso dizer que sim, os servidores são bem acolhidos. **Eu assim eu me senti muito bem acolhido. Mas a integração, não.** A integração é o aprendizado de como as coisas acontecem aqui. Pelo menos na minha experiência e até outros de alguns colegas, que entraram após a mim, então o aprendizado fica no dia a dia, se apegando com conhecidos que estão dispostos a repassar como as coisas funcionam, então é essa a minha percepção. Então ao professor existem ações pontuais informativas existe, mas no meu conhecimento não existe uma política institucional sistematizada. **Chegou o servidor vai ter aquela semana de ambientação isso não existe, não na minha percepção não.** Mas assim, essa parte da integração de ambientação não, é a minha percepção não existe. Então o acolhimento ele é interessante porque proporciona um bom ambiente de trabalho, esse primeiro contato é satisfatório. Então creio que seja um ponto positivo nisso daí. Mas como relatei política de integração na minha percepção, não tem. Pelo menos não é desenvolvida (Entrevistado, IFAM - D4, grifo próprio).

A semana de jornada pedagógica e os cursos que acontecem como integração, dentro da instituição, eles possibilitam a profissionalização com certeza, a visão que eu tenho com esse curso agora desse ano muitas informações eu já tenho, então é um curso que eu até acelerei porque eu já fiz por conta própria. Aprendi muito nas reuniões pedagógicas que também são importantes, eu acho que elas deveriam acontecer não só uma vez ao ano, mas poderiam ser mais bem trabalhadas, e mais frequentes. Vamos dizer assim no final do encerramento do período, os conselhos de classe que são um instrumento muito importante e também acaba fazendo essa parte do conhecimento que é essencial e muito importante para a evolução do instituto (Entrevistado, IFAM - D6, grifo próprio).

O que se constata é que estas jornadas pedagógicas, em sua grande maioria, são realizadas apenas para cumprir uma formalidade institucional, sendo momentos para a distribuição de materiais, orientações normativas, avisos e discussão de aspectos de infraestrutura física da escola, ou de assuntos aleatórios apresentados pelas equipes de gestão e reitoria, entre outros aspectos, o que, muitas vezes, pode contribuir para sua descaracterização ou redução de sua finalidade e propósito. Faz-se necessário, portanto, que os objetivos e as reflexões pedagógicas destes encontros sejam assegurados e que se criem estratégias para tratar dos aspectos de caráter pedagógico, a fim de possibilitar a formação para a práxis e para o exercício da docência.

Os docentes, ao serem questionados se, ao ingressar na instituição, tiveram acesso à informação em relação a documentos, legislação, diretrizes, fluxos organizacionais, preparação de aula, orientação e acompanhamento através de formações didática-pedagógicas que subsidiaram sua atuação como profissional, responderam que:

Eu não tive, a gente vai descobrindo aos poucos. Infelizmente não, em relação ao acompanhamento didático **nós tínhamos aquele do começo de ano, aquela formação didática pedagógica, mas pessoalmente quando eu comecei aquele acompanhamento não tive não, tive assim de colegas, mas assim se você me pergunta da área de pedagogia,** da área responsável de acompanhar isso aí eu não tive, eu tive os colegas que iam me acompanhando e me ajudando, mas eu não tive, não. Mas isso aí seria até bom que tivesse, porque quando entrei as aulas já estavam em andamento no meu caso, aí não teve aquele tempo de ter aquela integração. Foi mesmo ensaio em sala de aula e começar devido à necessidade, mas eu não tive esse acompanhamento, mas eu acho que seria muito bom que tivesse um acompanhamento. Apesar de que alguns colegas já trabalham já são docentes de outros locais. Mas no meu caso, eu nunca fui, então seria bom esse acompanhamento, mesmo assim, você chega em uma outra casa, é outra filosofia, é outra estrutura, e ter esse acompanhamento básico seria ideal para o conhecimento de toda essa conjuntura e a cultura organizacional. Tem todos esses aspectos que seria bom ter a integralização do professor, ter esse começo, de integralizar o professor e explicar como aqui funciona assim, infelizmente eu não tive na minha época, eu não sei se tem esse acompanhamento hoje em dia, se tem eu desconheço (Entrevistado, IFAM - D2, grifo próprio).

Ao meu ver eu acredito que ao entrar a gente tem pouco esse acompanhamento. Eu tive sorte porque eu já conhecia, já tinha sido professora substituta do IFAM, então eu já conhecia algumas resoluções e já conhecia alguns documentos, então e tinha amigos professores, da UFAM. Tinha pessoas muito próximas que me deram vários caminhos e quando eu cheguei aqui a gente tem poucas essas informações, não há essas informações amplamente divulgadas, até mesmo de processos de progressão, todos os documentos que você pode fazer para conseguir uma RSC, por exemplo, para conseguir outros direitos seus, então tudo e todas essas informações eu consegui sozinha, e com amigos de fora ou depois de fazer alguns amigos dentro da instituição. Mas não foi realmente um acesso à uma informação de acesso livre e inicial (Entrevistado, IFAM - D3, grifo próprio).

Não, eu não tive acesso aos documentos, só os documentos estão aqui e tive que buscar essas informações, assim como autodidata. Não teve vamos dizer assim um treinamento, e agora neste ano já teve no início do ano, mas para todos os docentes e estou atualmente fazendo por conta própria o curso de que deveria ter feito ano passado, que é o de ingresso. E aí tem todas essas informações, mas eu encontrei esse curso lá no MOODLE. Eu não havia feito ano passado, eu até porque eu não sabia onde acessar, como acessar, mas esse ano eu o encontrei por conta própria. Estou fazendo toda essa atividade de documentação, e assim que eu entrei pouco tempo depois eu já assumi uma coordenação. É eu tive que acelerar ainda mais essa parte de autodidata na parte de resolução, normas, portarias. É até o contexto para lidar com o discente, não mais só como professor, mas como coordenador, é a questão docente e discente, e essa relação direção. É, poderia ter sido melhor essa questão. Eu poderia ter iniciado o curso tão logo que me ingressei na instituição. É um obstáculo. É um ponto de melhoria que deve ser feito, e eu acho isso importante, mas eu consegui superar isso bem, eu diria. O nome do curso é um Curso de integração com carga horária de 150h. (Entrevistado, IFAM - D2, grifo próprio).

Sobre o período de sua inserção profissional no instituto, se houve ações de acolhimento e integração por parte da instituição e se os servidores consideram que não há, em sua instituição, uma política de acolhimento e integração aos novos servidores docentes em início de carreira, obtivemos as seguintes falas:

O que há são treinamentos e capacitações elas ocorrem mais quando iniciamos períodos normalmente o campus traz palestrantes ou minicursos com alguma temática que vai levar alguma capacitação para o servidor isso ocorre sempre nos inícios de períodos letivos tanto janeiro quanto julho, mas outras capacitações são normalmente por conta do professor. Eu como sou bacharel procurei fazer uma especialização em EBTT, eu comecei a fazer uma por aqui e não consegui finalizar por motivos burocráticos. No ano passado ingressei no mesmo curso IF São Paulo EAD e estou na última disciplina e já estou com 95% finalizado. Temos dificuldade para trabalhar com alunos com deficiência eu vejo como problema que precisamos solucionar tendo vista que também atendemos esse público apesar de que temos o núcleo. Como não é obrigatório os cursos muitos colegas não fazem e vão deixando para depois. Existem os cursos de complementação pedagógica, mas não é obrigatório. Então, ter um curso de avaliação da aprendizagem para todos os docentes, eu creio que seria muito interessante para melhorar essa abordagem com os alunos (Entrevistado, IFAM - D1).

Eu entrei na metade de 2018, então se teve, talvez foi no início do ano, mas depois disso não teve nesse ano, acredito que 2019 se não me engano tiveram cursos, logo no início de uma semana, normalmente tem uma semana de apoio, a jornada pedagógica. Mas eu entrei na metade do ano, não teve. Como mencionei não teve no ano que entrei, teve a semana de planejamento pedagógico. Essa semana é um pouco mais diluída, assim, somente para os alunos para serem apresentados, tem essa semana pedagógica de ingresso mais dos alunos (Entrevistado, IFAM - D3)

Olha, como eu falei, ela falta ser institucionalizada essa política, ela tem que ser melhor institucionalizada. A recepção existe, o acolhimento existe e a ambientação. Você se sente muito bem aqui ao chegar, entendeu, o pessoal é todo mundo muito prestativo, muito acolhedor. Aquele servidor que muitas vezes chega de longe aqui recebe aquele abraço amigo, que tão logo você ingressa no IFAM faz você se sentir parte do IFAM, isso existe. Mas esse processo não é institucionalizado, ele não tem um detalhamento, não tem uma estrutura, não é formalizada (Entrevistado, IFAM - D6).

É necessário que os encontros formativos nos IFs busquem uma formação no e para o trabalho. Cabral, Costa e Silva (2018) apontam que o desenvolvimento profissional do professor não deve ser baseado apenas em uma formação teórica pontual para simplesmente ensinar, mas “a formação do professor deve estar embasada na perspectiva prática-teoria-prática para vivenciar as contradições social e educativa, inspirada em uma visão emancipatória da relação pedagógica” (2018, p. 46), favorecendo uma compreensão de sua prática, a fim de serem criadas estratégias para a reflexão crítica e teórica sobre a ação docente, o que ainda se conjuga como um grande desafio imposto às equipes de gestão educacional.

5.2 Contextualizando o Instituto Federal de Roraima (IFRR), campus Boa Vista na rede federal de educação profissional técnica e tecnológica

O Instituto Federal de Roraima (IFRR), desde sua origem, passou por cinco etapas que marcaram a temporalidade de sua história. Iniciou como Escola Técnica de Roraima (ETR) e integrou a rede de ensino do Território Federal de Roraima. Sua implantação como Escola Técnica se dá 1986, começando suas atividades em 1987. Com a Constituição de 1988, o Território Federal de Roraima foi elevado à categoria de estado e, a partir de 1989, a ETR passou a integrar a rede de ensino estadual, funcionando com apenas dois cursos técnicos: Eletrotécnica, com 105 alunos, e Edificações, com 70 alunos.

Em 21 de dezembro de 1989, por meio do Parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) autorizou e reconheceu a Escola Técnica de Roraima. Até 1993, a instituição funcionava nas instalações da Escola Técnica de Roraima. E o quadro funcional era composto por 12 docentes e 11 técnicos administrativos (Brasil, 1989).

Em 30 de junho de 1993, sob a Lei nº 8.670, no governo do presidente da República Itamar Franco, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR), cuja implantação se deu pela transformação da Escola Técnica do ex-Território Federal de Roraima e discentes dos cursos de Edificações e Eletrotécnica. A Escola Técnica Federal de Roraima foi criada como autarquia vinculada ao Ministério da Educação, com quadro de servidores e funções gratificadas para atender às novas escolas (Brasil, 1993). O quadro funcional era composto por 226 servidores, sendo 113 professores e 113 técnicos. Em 1994, a Escola Técnica Federal de Roraima, pelo Programa de Expansão de Cursos, implantou o curso técnico em Agrimensura e Magistério em Educação Física, assim como o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, atendendo 213 alunos distribuídos em seis turmas.

No ano de 1996, por solicitação da comunidade e tomando como base os resultados obtidos por meio de pesquisa de mercado, foram implantados os cursos pós-técnico em Turismo e em Hotelaria e Técnico em Secretariado (IFRR, 2023). No ano de 1998, foi criado o curso técnico em Transações Imobiliárias e o curso técnico em Enfermagem. Em 2000 e 2001, respectivamente, foram criados os cursos técnicos em Eletrônica, em Laboratório, Recreação e Lazer, Informática, Radiologia e Segurança do Trabalho. Além de implantar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o curso de qualificação profissional em Construção Civil e Eletrotécnica. A seguir, na Figura 8, apresentamos a Escola Técnica Federal de Roraima.

Figura 8: Escola Técnica Federal de Roraima



Fonte: IFRR, 2016.

Em 1978, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Com o avanço das transformações tecnológicas, da industrialização e das engenharias, o governo buscou reformar a educação profissional, com o objetivo de qualificar a mão de obra para o mercado capitalista, atendendo aos interesses do capital e da reestruturação produtiva, comprometendo a essencialidade da educação escolar na formação profissional.

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

Historicamente, em meio as transformações tecnológicas e o avanço das engenharias, o governo reformou a educação profissional e surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica em (CEFETs), para substituírem algumas das Escolas Técnicas Federais e/ou Escolas Agrotécnicas Federais existentes no Brasil, sendo respostas às demandas por formação profissional ao desenvolvimento econômico estabelecido no país ao final da década de 1970.

A década de 90 é marcada pelos avanços da industrialização com o processo de reestruturação produtiva, onde a educação é um meio estratégico para reprodução da ideologia neoliberal, e a escola deve promover a preparação de seus alunos para a competitividade, atendendo aos anseios do sistema capital, com a profissionalização massificada e compulsória dos estudantes de Ensino Médio (Germano, 2008).

No âmbito educacional, os CEFETs foram criados no auge das transformações sociais e tecnológicas, no processo de reestruturação produtiva, e nas reformas do

governo para a educação profissional, com a finalidade de qualificar trabalhadores para atender ao mercado capitalista, visando a formação profissional em nível médio e a formação de professores para a educação profissional para as áreas de ciências e as disciplinas técnicas. Pelo Decreto nº 8.730/1982, tem-se novamente a formação de professores como prioridade a fim de atender às demandas do Ensino Médio.

Pelo Decreto Presidencial s/n de 13 de novembro de 2002, a ETFRR transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), dando suporte ao princípio da verticalização da educação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes em nível básico, técnico e superior (Brasil, 2002). Nesse sentido, foram criados e implantados os cursos de graduação: Licenciatura em Educação Física, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão em Serviços de Saúde, Licenciatura em Letras-Espanhol e Literatura Hispânica, Saneamento Ambiental, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática. A seguir, Figura 9, indicando o CEFET Boa Vista.

Figura 9: CEFET Boa Vista



Fonte: IFRR, 2016.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-IFRR) busca atender essas perspectivas de evolução, pois, enquanto Escola Técnica Federal de Roraima, no início em 1987, ofertou dois cursos técnicos: Eletrotécnica e Edificações. Já em 1994, como ETFRR, implantou o curso técnico em Agrimensura e o Magistério em Educação Física, assim como os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Na segunda etapa, em 2002, quando passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), ofereceu cursos de nível superior em tecnologia e licenciaturas, visando a qualificação de profissionais para o Ensino Médio.

O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo foi o primeiro a ser implantado e teve sua proposta de implantação vinculada à transformação da ETF-RR em CEFET-RR. Em 2005, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação, institui o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, estabelecendo a implantação de unidades descentralizadas (UNEDs) em diversas unidades da federação, sendo o estado de Roraima contemplado, na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no município de Caracaraí, sul do estado.

Em agosto de 2007, começaram as atividades pedagógicas da unidade com 210 alunos matriculados no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, incluindo uma turma do PROEJA. Já na segunda fase do plano de expansão, o CEFET-RR foi contemplado com outra unidade, dessa vez no município do Amajari, no norte do estado.

Desse modo, em seu processo evolutivo, o IFRR passou por várias etapas diferenciadas até a implantação, em 2008, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Apresentamos, na Figura 10, a representação temporal das cinco etapas descritas na história do IFRR

Figura 10: Linha de representação temporal das cinco etapas da história do IFRR



Fonte: IFRR, 2024.

Posteriormente, em 29 de dezembro de 2008, o presidente da República sancionou a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizando, assim, um salto qualitativo na educação voltada a milhares de jovens e adultos em todas as unidades da federação. A partir dessa data, o CEFET-RR é transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), com três campi: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. Em 2011, por

meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, a instituição é contemplada com mais um campus: o Boa Vista Zona Oeste, com sede na capital. O último a ser implantado foi o campus avançado em Bonfim, cuja autorização para funcionamento se deu em 2015.

Ao longo de 30 anos de existência, o Instituto Federal de Roraima tem sua trajetória marcada por várias mudanças, tornando-se referência na oferta de educação pública gratuita e de qualidade em todo o estado de Roraima, promovendo a inclusão social de jovens e adultos, a formação e a qualificação profissional. Possui, em seu quadro, 656 servidores efetivos, entre técnicos administrativos e docentes. A seguir, o mapa do estado com a localização dos cinco campi do IFRR: Amajari, Bonfim, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste, Novo Paraíso.

Figura 11: Mapa do estado de Roraima com a localização dos campi do IFRR



Fonte: IFRR, 2015.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, tendo como objetivo ministrar uma educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores, além disso, realiza pesquisas e desenvolve atividades de extensão, oferecendo cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento, especialização, e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a nível de mestrado, buscando o fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais do estado de Roraima. O IFRR é vinculado ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), e é composto por uma unidade administrativa (reitoria) e cinco campi, representados na Figura 12.

Figura 12: Representação dos cinco campi do IFRR e a reitoria



Fonte: IFRR, 2023.

Os campi são situados em regiões estratégicas para atender aos 15 municípios do estado de Roraima, distinguindo-se pela sua capilaridade e interiorização. Dois campi estão localizados na capital, o campus Boa Vista e o campus Boa Vista Zona Oeste, sendo o primeiro o mais antigo, com 30 anos de atuação. Outros dois são agrícolas, o campus Novo Paraíso e o campus Amajari, e se encontram, respectivamente, no sul e no norte de Roraima. Há também uma unidade de ensino instalada na região de fronteira com a Guiana: o campus avançado em Bonfim.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima tem como foco a expansão, a democratização e a interiorização da educação profissional de qualidade, promovendo a inclusão social e uma formação acadêmica alinhada às necessidades das comunidades urbanas e rurais. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica, profissional e especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos aos ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica.

O IFRR promove o desenvolvimento científico e tecnológico e o fortalecimento do desenvolvimento social e econômico a nível local e regional, além do ensino, extensão e pesquisa, visando a produção, a socialização e a difusão de conhecimento, estimulando a produção cultural e a geração de trabalho e renda. Além disso, a instituição desempenha um papel importante na formação de professores e na

interiorização da oferta de cursos de licenciatura e especialização, atendendo às demandas da localidade e da região.

O lócus da pesquisa se deu no Instituto Federal de Roraima, campus Boa Vista (Figura 13), por ser um campo da capital, objetivando três temporalidades: um instituto mais antigo, um intermediário e um mais novo, buscando uma visão totalitária.

Figura 13: Instituto Federal de Roraima – campus Boa Vista



Fonte: G1 RR, 2024.

Historicamente, o campus Boa Vista é originário do processo de formação do atual IFRR, nascendo da Escola Técnica Estadual de Roraima, que funcionava em espaço físico cedido pela então Escola de Formação de Professores de Boa Vista.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), que criou 38 institutos federais, entre estes, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT), no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao MEC. A consolidação desta nova institucionalidade exigiu mudanças na estrutura organizacional, uma vez que o IFRR possui uma estrutura multicampi. A partir de então, a sede do CEFET-RR passou a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia, campus Boa Vista, sendo o primeiro e o mais antigo, com 30 anos de atuação.

5.2.1 As Políticas de Integração no Instituto Federal de Roraima - campus Boa Vista

No que concerne às ações formativas desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal de Roraima, campus Boa Vista, a partir das análises documentais, do PDI, das programações das jornadas pedagógicas e dos relatórios de gestão educacional, englobam palestras, jornadas pedagógicas, minicursos, mesas-redondas, oficinas e ações de planejamento junto aos professores e coordenações de curso. Realizamos apenas a análise das jornadas pedagógicas dos anos de 2023 e 2024⁶.

De acordo com os dados dos gestores entrevistados, observamos que o acolhimento ocorre prioritariamente nos encontros formativos e nas jornadas pedagógicas de modo pessoal e informativo, portanto, não se evidencia uma política de socialização institucional sistematizada.

Ao questionarmos os gestores sobre quais as contribuições da equipe gestora de ensino para apoio aos novos servidores docentes no momento de ingresso à docência em EBTT, obtivemos as seguintes respostas:

Acolhimento pessoal e orientação. Falta procedimento padrão de acolhimento. É muito pessoal, é muito do gestor que recebe e está disposto a se doar, acolher entender esse momento de dúvidas e do colega que está chegando está aberto ou a vontade para ser acolhido e receber ajuda (Entrevistado, IFRR - G1).

Nós fazemos, mas não está sistematizado, não está previsto no nosso calendário, foi sugerido no departamento atividades para receber esses novos professores que estão chegando agora inclusive os substitutos um momento para se apresentar, fazer orientações em relação ao plano de ensino, documentos básicos. O departamento esse ano resolveu fazer esse momento. No auditório as coordenações se apresentam, algumas coordenações fazem um tour pela instituição essa é uma ação de acolhimento que fazemos, que também é feita com os alunos também. A integração precisa avançar bastante, realizamos os encontros pedagógicos, mas precisamos avançar, nós não temos um planejamento integrado. Eu sempre falo aqui que precisamos de um espaço para trabalhar integrado, para planejar integrado (Entrevistado, IFRR - G5).

Em relação aos extratos dos discursos dos gestores sobre as contribuições dadas pela equipe gestora dos IFs, de acordo com as falas supracitadas, se constituem pelo apoio pelas coordenações, direções e coordenações pedagógicas, de acordo com as demandas dos professores. Ademais, as ações pontuais informativas e a ausência de procedimento nas ações de acolhimento e de cursos de capacitação e de apoio pedagógico, nas percepções dos gestores, ainda são insuficientes, sendo necessárias melhorias em relação a estes elementos, pois são cruciais para o início da carreira

⁶ Foram analisadas apenas as jornadas 2023 e 2024, pois foram apenas estes dados disponibilizados pelo Departamento Pedagógico do IFRR Boa Vista.

docente e para o seu processo de socialização profissional, conforme apontam Papi e Martins (2010, p. 47):

Os primeiros anos de experiência profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Pode tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Pimenta (1999) destaca que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e dos significados sociais a ela atribuídos pelas instituições sociais e políticas, pelos sistemas de ensino, pelas culturas geracionais, pelos pais, pelos alunos e pelos próprios professores. O que se pode perceber nas falas é que o sistema público opera no sentido da desconstrução das identidades dos seus docentes.

Acerca de quais atividades de acolhimento e integração institucional são desenvolvidas junto aos servidores docentes no início de sua carreira profissional, tivemos como resposta:

Eu não conheço um momento de senta aqui vamos conhecer onde você está chegando. Eu não vivi e não vivo institucionalmente quando recebo como chefia. Eu acho que precisa desse acolhimento, eu sinto que isso acontece naturalmente pelas pessoas que recebo no departamento, porque um dia eu fui acolhida por colegas e porque eu precisei desse acolhimento, mas eu não me sinto acolhida como instituição. Eu não recebi e eu não conheço, eu não faço parte de um programa que fala, vem cá, vou te contar um pouquinho de onde você está chegando, e contar não só o lado bom, contar também as dificuldades. Na primeira reunião estava sendo discutida visita a família de alunos com questões socioeconômicas e problemas familiares e aquilo me chocaram porque eu falei, olha, eu não tenho preparo, eu não tenho maturidade profissional para fazer isso (Entrevistado, IFRR - G1).

A questão do ingresso e acolhimento, vou falar muito da minha experiência enquanto servidora da instituição, eu não tenho certeza, pode ser que tenha algum item específico do plano de desenvolvimento institucional que trabalha especificamente dessa política de integração. Eu não conheço, então não tenho como falar pela política pelo documento institucional, mas, pela minha experiência o que eu consigo assim enxergar é que não tem um trabalho muito sistematizado do ponto de vista do acolhimento, da integração, e eu acho que o instituto tentou várias experiências. Como eu sou da área técnica também a minha experiência de acolhimento, integração é um pouco diferente dos docentes. Quando entrei na instituição, a instituição teve um momento de acolhimento que era mais ou menos uma reunião entre os gestores e os servidores, onde era apresentado a instituição de uma maneira geral. A gente fez inclusive um curso, foi ofertado um curso para a gente compreender justamente essa estrutura administrativa do serviço público federal, inclusive com carga horária se eu não me engano de 180 horas que já serviu para a gente naquele primeiro momento e serviu para progressão. O curso foi online pela plataforma Moodle, quando eu entrei em 2015, eu lembro que os técnicos, eu não posso também garantir que tinha participação dos docentes, mas os técnicos passaram por essa forma de acolhimento e

integração foi um curso onde a gente teve essa noção geral, foi legal. Em relação aos docentes. O que nós fazemos independente se o professor já é da casa ou se ele está chegando, são os encontros pedagógicos que são 2 vezes ao ano, que marca o início do semestre (Entrevistado, IFRR - G5).

De acordo com os dados apresentados, é unânime nas falas dos gestores a inexistência de uma política de acolhimento e integração institucionalizada. No entanto, o que se tem são ações pontuais e formativas que ocorrem durante as jornadas pedagógicas, minicursos, palestras e eventos promovidos pelas direções de ensino e suas respectivas equipes pedagógicas, assim como ocorre no IFAC e no IFAM.

E nossa análise, a inserção dos professores em início de carreira ocorre em um contexto desfavorável, e a ausência de uma política de socialização institucional pode gerar inúmeros desafios e dificuldades ao servidor ingressante no desempenho de suas funções. Segundo Almeida et al. (2019) tem se intensificado as pesquisas nacionais e internacionais buscando compreender a vida dos professores, e propondo investimentos pedagógicos, organizacionais e políticos a fim de proporcionar melhores modos de acolhimento que sejam produtivos para receber os professores ingressantes nas instituições.

Quanto aos momentos de orientação, integração e capacitação dos servidores docentes ingressantes, obtivemos como resposta que as formações ocorrem nos encontros pedagógicos, por iniciativa pessoal, através de um acolhimento informal nos setores, nas jornadas pedagógicas e nos departamentos.

No momento da chegada, nos campi e nos encontros pedagógicos. As capacitações dos professores pelo PDP (Plano Desenvolvimento Pessoal), são lançados os editais, os servidores tem que correr atrás de formação. A própria existência do próprio PROFEPT, as parcerias de mestrado e doutorado com as outras instituições, especialização na área da docência em EPT via EAD, os servidores podem participar é uma iniciativa pessoal (Entrevistado, IFRR – G1, grifo próprio).

Encontro pedagógico no começo do ano em fevereiro e o encontro pedagógico em julho, fora as reuniões e outras situações, mais um momento maior de formação eu posso garantir para você que são esses 2 momentos, que é o momento que realmente todo mundo para pra formação dos professores e técnicos (Entrevistado, IFRR – G2, grifo próprio).

O acolhimento ele é apresentado de modo geral depois quando é lotado no departamento, se apresentar os departamentos, os setores, a equipe, explica o plano de cursos, os PPC daqueles cursos que ele vai ministrar aula, então a integração que eu faço no departamento é essa. Explicar como usar o sistema essa forma de acolher ele, as especializações na área de prática pedagógica e o mestrado PROFEPT são oferecidos no instituto e ele pode fazer (Entrevistado, IFRR - G3, grifo próprio).

Ali a gente dá as primeiras orientações, ali **naquele acolhimento informal no ingresso**, mas constantemente eles vão na gestão de pessoas, a gente continua ali no decorrer do ano inteiro, teve pessoa que está ali praticamente todo dia, A gente orienta, a gente faz de tudo para que o servidor não sinta prejudicado em nenhum momento, que ele sinta realmente bem na instituição e consiga desenvolver o seu papel sem nenhum problema. Os principais momentos de capacitação desses professores docentes, é realmente durante os encontros pedagógicos e nessa jornada pedagógicas que são 2 vezes por ano (Entrevistado, IFRR - G4, grifo próprio).

Essa orientação aqui faz parte da rotina dos departamentos que recebem esses profissionais quando eles chegam eles são orientados nas próprias coordenações. **Em relação aos professores estamos tentando melhorar** onde seja um momento único que a gente possa receber todo mundo junto para não ser como está sendo hoje de maneira individualizada (Entrevistado, IFRR - G5, grifo próprio).

No âmbito dos institutos federais, a própria designação de “jornada pedagógica” não corresponde aos objetivos fins da socialização e da integração institucional. As jornadas se constituem como espaços formativos onde são abordadas questões administrativas, institucionais, burocráticas e demandas cotidianas, que não comungam com uma formação no/para o exercício da docência em EBTT, “criticada e desacreditada as reuniões pedagógicas na prática vêm demonstrando um distanciamento entre o desejado e o real, deixando de serem contribuições efetivas para que saltos qualitativos se efetivem” (Torres 2001, p. 45).

Os docentes, ao serem questionados sobre o período de sua inserção profissional no instituto, se houve ações de acolhimento e integração por parte da instituição e se consideram que há, em sua instituição uma política, de acolhimento e integração aos novos servidores docentes em início de carreira, relatam:

É mais restrito o encontro pedagógico que oferece isso, vamos dizer, um encontro pedagógico ocorre no mês de fevereiro. Então aquele momento é marcado para isso, para dar uma oficina, um preparativo de orientação em relação que vai ser trabalhado ao longo do ano, é um pouco mais difícil ter esses momentos um pouco mais esporádicos sempre é marcado com encontro pedagógico voltado para essa capacitação. É para melhoria das dinâmicas de execução de serviço (Entrevistado, IFRR - D4, grifo próprio).

É na verdade, **as únicas ações que eu vi são como eu falei antes aqui são insuficientes**. No sentido de fazer uma apresentação panorâmica do campus, da instituição a gente vê um vídeo institucional, olha esse é o campus do Instituto federal de Roraima, antes era CEFET, antes era escola técnica, e que a gente entendeu, agora beleza, vamos trabalhar. Então eu não percebi essa ação de apoio ação de acolhimento, obviamente teve cerimônia simbólica em torno do acolhimento isso existe. Mas faltou essa política de acolhimento de inserir, de integralizar o novo servidor na instituição e internalizar a instituição no novo servidor. Então faltou isso (Entrevistado, IFRR - D7, grifo próprio).

Acerca de como as ações de integração são realizadas aos novos servidores e quais as ações podem ser desenvolvidas, os gestores destacaram: apresentar a instituição, o organograma e os fluxos e que as principais ações desenvolvidas são os encontros pedagógicos, cursos e oficinas e palestras:

Mostrar a cara da instituição de uma forma facilitada. Como iniciativa orientações rápidas de legislação, de funcionamento de sistema, de organograma, dos fluxos, nossa relação com a comunidade que é extensão, nossa relação com a pesquisa para chegar na instituição já se sentindo pelo menos apoiado no tripé. Eu estou aqui desde 2010 e ainda lembro na minha posse do reitor da época dizer que seria feito um curso de capacitação e apresentação da instituição e ele não aconteceu. O que eu vivo hoje e conheço da instituição foi por acolhimento de colegas que entraram antes de mim, que foram gestores ao meu lado e por buscar essas informações como professora e como gestora para poder dar as respostas esperadas como gestor, mas realmente não teve esse momento (Entrevistado, IFRR - G1).

No início do semestre os encontros pedagógicos, fevereiro e julho com palestras oficinas e cursos, maioria oficinas é bastante rápido uma semana. Em relação a política institucional de acolhimento eu acredito que não tem eu não lembro se tem. Acredito que deveria ser feito aos que ingressam e precisam como tecnólogos e bacharéis (Entrevistado, IFRR - G3).

Nesse caso não temos nada específico em relação a integração a esse tipo de ação. Fazemos apenas os encontros pedagógicos às capacitações para que possam desenvolver melhor o seu trabalho trazendo temáticas importantes. Poderia ser desenvolvida mais capacitação pelo menos uma capacitação durante o ano para todos os servidores, porque falta conhecimento de legislação, de gestão, gestão de conflitos. Precisamos capacitar os servidores e professores que estes diretamente ligados aos alunos (Entrevistado, IFRR - G4).

Eu acho que poderia ser feito de forma coletiva e não individualmente, fazer um momento coletivo onde todos possam estar reunidos para passar as orientações (Entrevistado, IFRR - G5).

Para Nóvoa (2019, p. 199), “responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas”, sendo a necessária esta discussão, tendo em vista que há um

Silêncio das instituições universitárias, de formação de professores, que pouca atenção tem dedicado a este período, considerando que seu trabalho fica concluído com a entrega de diploma de conclusão de licenciatura, o silêncio das políticas educativas, que não tem conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas, o silêncio da própria profissão docente, isto é dos professores em exercício, mais experientes, que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (Nóvoa, 2019, p. 200-201).

Ao serem questionados sobre o período de sua inserção profissional no instituto, se houve ações de acolhimento e integração por parte da instituição e se consideram que há, em sua instituição, uma política de acolhimento e integração aos novos servidores

docentes em início de carreira, os docentes relatam ocorreu um acolhimento informal remoto, com encontros pedagógicos e acompanhamento on-line, salientando a ausência de uma política institucional de acolhimento e integração institucional:

Nesse sentido, houve acolhimento, claro que não poderia haver presencial o que seria o ideal, por conta do momento de pandemia. Sim, mas houve as reuniões semana pedagógica curso de capacitação para usar a tecnologia para dar aula no ensino remoto, Google Meet, AVA, Moodle. Fizemos, eu passei por esse curso de capacitação que me ajudou muitíssimo. Porque antes eu não usava tecnologia para dar aula para ministrar, para desenvolver atividades. Eu passei a usar, tive que usar na pandemia a instituição nesse sentido deu todo esse apoio (Entrevistado, IFRR - D1).

A ação que houve foi aquela da direção administrativa que a gente tem com todos os docentes. No início do semestre, e aí vem o diretor, a direção chamou todos os professores novos, apresentou, a gente se apresentou para todo mundo, pelo menos para nos conhecer, que aqui são muitos professores, para conhecer uma a cara do outro, pelo menos, foi essa ação que houve. Mas, uma política de acolhimento eu acredito que não há, uma política assim dessa bem implementada, dessa pensada, planejada. Acredito que não há, como falei é uma coisa muito informal, não existe uma política sistematizada, uma política institucional (Entrevistado, IFRR - D2).

Em relação às programações dos encontros formativos realizados pelo Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAP) e pela Direção de Ensino no Instituto Federal campus Boa Vista, temos que, nos anos de 2023 e 2024, ocorreram as jornadas pedagógicas, que abordaram temas necessários à realidade do IFRR/campus Boa Vista, em um período de nove dias letivos, com palestras, oficinas e/ou cursos, objetivando discutir os processos de ressignificação e disrupção pedagógica em tempos atuais, levando em conta a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nos espaços de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria do fazer pedagógico.

A jornada pedagógica foi estruturada para acontecer no período de 07 a 16 de fevereiro de 2023, onde foram realizadas, no período da manhã, palestras, contemplando diferentes temas, modalidades e níveis de ensino com vistas ao fortalecimento do processo educativo. À tarde, os departamentos de ensino conduziram as ações de planejamento junto aos professores, como podemos ver no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Jornadas pedagógicas IFRR - campus Boa Vista (2023-2024)

Jornada Pedagógica 2023: Dinâmica de Acolhimento e Atividades Formativas A programação terá início com uma dinâmica de acolhimento, seguida da palestra “Inovação e Ressignificação da Aprendizagem”, na qual serão desenvolvidas diversas atividades formativas. ◊ Funcionalidades do SUAP • Procedimentos de rotina administrativa • Recurso administrativo: produção e acompanhamento de documentos

- ◊ Funcionalidades do ETEP e SUAP
- ◊ Oficina 2: Criação de Sala de Aula no Google Classroom
 - Criação e gestão de salas de aula virtuais
 - Utilização da plataforma como apoio pedagógico
- ◊ Minicurso 3: “O Aluno Surdo no Contexto Educacional”
 - História da comunidade surda no Brasil
 - Relação entre professor, aluno e intérprete de Libras
 - Uso da Libras na sala de aula
- ◊ Oficina 4: Ateliê da Escrita (Auto)Biográfica
 - Estrutura e importância da narrativa (auto)biográfica
 - Escrita reflexiva na formação de professores
 - Organização de portfólios e memorial formativo
 - Exercício de escrita reflexiva: autoavaliação e reconhecimento de si
- ◊ Oficina 5: Biblioteca Virtual e Bases de Dados
 - Pesquisa em bases de dados acadêmicas
 - Consulta aos periódicos da CAPES e serviços da Biblioteca Nacional
 - Extração de referenciais bibliográficos no IFRR – PERGAMUM
 - Pesquisa científica e prevenção ao plágio
- ◊ Oficina 6: Captação de Recursos Públicos e Privados
 - Noções gerais sobre captação de recursos via Lei da Informática
 - Fundamentos de propriedade intelectual e patentes
 - Estruturação de projetos para captação de recursos externos
 - Obrigações legais dos proponentes de projetos
- ◊ Oficina 7: Curricularização da Extensão
 - Inserção de atividades extensionistas nos currículos dos cursos de graduação
 - Desenvolvimento das práticas extensionistas na formação dos estudantes
- ◊ Oficina 8: Metodologias Ativas e Competências Digitais
 - Aplicação de metodologias ativas e aprendizagem digital
- ◊ Oficina 9: Elaboração de Plano de Ensino
 - Aporte teórico e legal do planejamento
 - Passo a passo para a construção do plano de ensino
- ◊ Oficina 10: Aula Integrada
 - Estratégias para inserir propostas de trabalho integrado
 - Interlocução entre saberes e diferentes campos do conhecimento
- ◊ Oficina 11: Capacitação AVA – Novas Ferramentas
 - Aperfeiçoamento do uso das ferramentas e recursos do AVA para o exercício docente
- ◊ Socialização dos Resultados
 - Apresentação e compartilhamento das experiências e aprendizados adquiridos nas oficinas e minicurso.

Jornada Pedagógica 2024:

- Encontros formativos com a temática "O Currículo e a Prática Pedagógica no Campus Boa Vista: Múltiplos Saberes e Fazeres na e para a Educação Profissional e Tecnológica".
- O evento abordou "Projetos Integrados e Tecnologias no Fortalecimento da Prática Pedagógica", contemplando ações de acolhimento e desenvolvimento da integração.
- No período da manhã, foram realizadas palestras sobre as interlocuções do projeto integrador, layout e fluxo do Projeto de Ensino no CBV, além de narrativas de vivência no Projeto Integrador, com um olhar integrado. À tarde, as palestras discutiram o uso das tecnologias e das inteligências artificiais como ferramentas educacionais, a construção e o planejamento de projetos integradores, bem como a socialização dos planejamentos elaborados.
- Entre as temáticas previstas para os encontros de Planejamento e Formação Continuada, destacam-se: Plano de Ensino Individualizado (PEI), Planejamento Integrado, Retenção e Evasão, Avaliação em seus diferentes fundamentos para a melhoria dos resultados de aprendizagem, percepções do processo avaliativo com estratégias teórico-práticas e diversificação das abordagens didático-metodológicas.

O evento também contou com uma mesa-redonda sobre "Práticas para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva", abordando o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em relação às atividades desenvolvidas nas jornadas pedagógicas do IFRR campus Boa Vista, notamos a preocupação em trazer temáticas que estão voltadas para os processos pedagógicos e do ensino-aprendizagem.

As jornadas pedagógicas realizadas em 2023 contribuíram para a formação contínua dos professores a fim de se atualizarem e incorporarem novos conhecimentos à sua prática pedagógica diária, como espaço de reflexão e ressignificação de práticas de forma a favorecer o atendimento às peculiaridades do contexto educacional.

A formação continuada ofertada nas jornadas pedagógicas possibilita o redimensionamento de novos caminhos, coletivamente propondo e criando situações em que o processo de ensino e aprendizagem seja tratado como um olhar mais atento às especificidades humana, considerando os contextos construídos historicamente, vislumbrando, com isso, a melhoria nas práticas didáticas e o melhor desempenho profissional.

No que tange às formações pedagógicas realizadas em 2024, os encontros pedagógicos formativos do IFRR, no campus Boa Vista (CBV), tiveram como tema “Projetos Integrados e Tecnologias no Fortalecimento da Prática Pedagógica”, contemplando ações de acolhimento e desenvolvimento da integração. Além disso, abordaram a temática “Múltiplos Saberes e Fazeres na e para a Educação Profissional e Tecnológica”, relacionada ao currículo e à prática pedagógica no campus.

No período da manhã, foram realizadas palestras sobre as interlocuções do projeto integrador, layout e fluxo do Projeto de Ensino no CBV, bem como narrativas de vivência no Projeto Integrador, com um olhar integrado. No turno da tarde, as palestras abordaram o uso das tecnologias e das inteligências artificiais como ferramentas educacionais, além da construção, planejamento e socialização dos projetos integradores.

O encontro pedagógico teve carga horária de 16 horas e ocorreu entre os dias 15 e 16 de fevereiro, com a seguinte programação: acolhimento aos participantes, mesa-redonda, palestras e ações de planejamento junto aos professores e coordenações de

curso. O principal objetivo do evento foi discutir o currículo e a prática pedagógica do campus Boa Vista/IFRR, enfatizando os múltiplos saberes e fazeres na e para a Educação Profissional e Tecnológica.

A formação continuada das jornadas pedagógicas do primeiro semestre de 2024 contribuiu para a atualização dos professores, possibilitando a incorporação de novos conhecimentos à prática pedagógica diária. Além disso, permitiu a adaptação às mudanças, o ajuste das abordagens de ensino para melhor atender às necessidades dos estudantes, a adoção de estratégias de avaliação mais eficientes e a reavaliação das práticas didáticas.

Os encontros de planejamento e de formação continuada se deram em meses intercalados e em datas previstas no calendário acadêmico de 2024, sendo uma formação continuada. Entre as temáticas previstas nos encontros, tem-se: Plano de Ensino Individualizado (PEI), Planejamento Integrado, Retenção e Evasão, Avaliação em seus diferentes fundamentos com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem, percepções do processo avaliativo, estratégias teórico-práticas e diversificação das abordagens didático-metodológicas. E, para cada encontro de formação continuada, seria analisada a temática de maior necessidade a ser discutida, bem como a estratégia mais adequada para a exploração do respectivo tema.

Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se:

Mesa-redonda: “Práticas para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva” – com uma abordagem voltada para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando fatores que colaboram para o desenvolvimento e o funcionamento social, emocional e acadêmico dos estudantes, sob a ótica da Educação Especial e Inclusiva. A discussão foi direcionada ao público da Educação Profissional e Tecnológica, contemplando tanto jovens dos cursos técnicos, quanto adultos do Ensino Superior. Também foi enfatizada a importância do fazer pedagógico e das metodologias adequadas às especificidades dos estudantes no contexto da inclusão.

Apresentação do Plano de Ação do Assessoramento Pedagógico dos Cursos Subsequentes/DAPE – envolvendo os resultados da escuta pedagógica qualificada dos cursos técnicos subsequentes; a percepção dos estudantes sobre o processo ensino-aprendizagem, o *feedback* do acompanhamento e monitoramento dos cursos subsequentes.

Apresentação dos Resultados dos Indicadores e Gráficos – com o quadro geral de rendimento dos cursos; a matriz de referência para os componentes comuns nos cursos; a curricularização da extensão; a reformulação dos PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso), e a construção de um quadro de ações para acompanhamento dos cursos junto às coordenações

As jornadas pedagógicas do IFRR, campus Boa Vista, reafirmam, tanto política quanto pedagogicamente, que a formação continuada dos professores e profissionais da educação deve problematizar e viabilizar novas formas de compreender e responder aos desafios cotidianos da práxis docente.

Ao compararmos as jornadas pedagógicas nos três IFs, notamos que, no IFAC, campus Rio Branco, não existe uma política de socialização institucional sistematizada, apenas são realizados jornadas pedagógicas, palestras, oficinas e minicursos e troca de experiências entre os pares. Logo, há uma necessidade de serem trabalhadas temáticas que proporcionem uma formação no e para o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, satisfazendo os anseios dos professores e respondendo às dificuldades e problemáticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

No tocante ao IFAM, campus Manaus Centro, observamos a existência de um Curso de Integração ao Servidor, que se tornou obrigatório a todos os servidores a partir de 2019, onde são desenvolvidas diversas temáticas relacionadas à vida funcional do servidor, trâmites e fluxos institucionais, além do contexto da nova institucionalidade dos IFs, do manual do servidor, das normas, das diretrizes, das legislações, das portarias, das normativas e das resoluções, incluindo ainda as jornadas pedagógicas ofertadas, os minicursos, as oficinas e as palestras.

Assim como nos outros institutos analisados, no IFRR, campus Boa Vista, acontecem jornadas pedagógicas, palestras, cursos e oficinas que buscam atender às especificidades do campus e às diferentes dimensões do ato educativo e dos processos de ensino-aprendizagem, sendo desenvolvida a temática de maior necessidade a ser discutida no contexto educacional a partir de levantamento entre os servidores.

Nesse sentido, as temáticas são estabelecidas a partir das necessidades e sugestões apontadas pelos professores durante os encontros pedagógicos e em consonância com as políticas educacionais atuais para uma educação de qualidade. Em cada encontro de formação continuada, será analisada a temática de maior necessidade a ser discutida, bem como a melhor estratégia para a exploração do respectivo tema.

5.3 Contextualizando o Instituto Federal do Acre (IFAC) na rede federal de educação profissional técnica e tecnológica

A rede federal teve seu marco inicial em 1909, com as Escolas de Aprendizes e Artífices, e, com o avanço de sua historicidade político-social, estas escolas foram transformadas em Liceus Industriais (1937), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais (1959), Centros Federais de Educação e Tecnologia (1994) e Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia em (2008). Esta temporalidade histórica foi marcada por profundas mudanças de ordem estrutural na gestão e na conjuntura organizacional, política e administrativa, concebendo novas diretrizes, concepções e modalidades educacionais, oportunizando a oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes estados e municípios. Na última fase de transformação, os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, advindos da reorganização e expansão da rede federal, representaram uma nova institucionalidade revolucionária, inovadora, original e ousada de renovação para atuação na oferta da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com base nas premissas do ensino, pesquisa e extensão, na formação profissional e no desenvolvimento científico e tecnológico.

Com a nova institucionalidade, os institutos federais, de acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, têm como finalidade primordial contribuir para o desenvolvimento local, regional e socioeconômico, possibilitando a interiorização da rede federal de ensino nos lugares mais remotos do país. Além disso, buscam contemplar as dimensões culturais, ambientais, econômicas, políticas e sociais, comprometendo-se com a formação humana integral e o fortalecimento de um estado democrático (Brasil, 2008).

Em conformidade com a lei, os institutos federais surgiram com a proposta de expandir o ensino técnico e tecnológico, promovendo o ensino básico, os programas de formação e qualificação de trabalhadores, os cursos de licenciatura e os de pós-graduação lato e stricto sensu. O objetivo é garantir a qualificação profissional e fortalecer os arranjos produtivos locais e regionais, reduzindo as desigualdades sociais e ampliando o acesso à educação no interior do país.

A Rede Federal de Educação oferta cursos técnicos (integrados, subsequentes, concomitantes, superiores (bacharelado, licenciaturas e de tecnologia), pós-graduação

(*lato e stricto sensu* a nível de mestrado e doutorado), cursos em EAD, *Certific*, Mulheres Mil, PRONATEC, entre outros (Pacheco; Fiorucci, 2023, p. 1).

Os institutos possuem uma nova identidade que se constituiu num campo de disputas políticas e ideológicas que expressam uma proposta educacional democrática, progressista e socialmente comprometida no campo social e de referência na educação no país, em contradição a uma educação de cunho mercadológico e capitalista que prevalecia nas antigas escolas de aprendizes e artificies, nas antigas escolas técnicas e centros federais, que antecederam à chegada dos IFs e que tinham por finalidade a formação da mão de obra para atender aos interesses do capital.

Historicamente, este cenário de propostas revolucionárias, com a criação dos IFs, foi se redesenhando pela intervenção de “diferentes grupos políticos, interesses, disputas e controvérsias sobre a função social da educação profissional e tecnológica e sobre a responsabilidade estatal na formação de trabalhadores” (Silva; Pacheco, 2023, p. 8).

Portanto, a nova institucionalidade dos IFs permitiu uma expansão extraordinária na educação profissional e tecnológica em uma perspectiva de um projeto político-pedagógico baseado em novos paradigmas, como apontam Silva e Pacheco (2023), satisfazendo diferentes dimensões, como: a democratização e a universalização, visando a emancipação da classe trabalhadora, o diálogo das ofertas educacionais com o setor produtivo, a territorialidade atendendo aos vínculos no âmbito local e regional, as realidades de exclusão e os problemas sociais dos territórios.

Segundo a lei, nas concepções e diretrizes, os IFs precisam

Pensar o local, ou seja, pensar o espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana. O território na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso. São esses atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado, diálogo esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança escolar e a sociedade em seu movimento atual (Brasil, 2010, p. 22).

Nesse viés, dando suporte à dimensão da territorialidade, foram contemplados inúmeros institutos, em diferentes áreas de abrangência, em todo território brasileiro, com a implantação de novas unidades dos IFs, de forma a garantir o acesso à educação de qualidade, aos bens culturais, à melhoria da qualidade de vida, à inclusão social, ao exercício pleno da cidadania. Inclusive, destacamos a criação do Instituto Federal do Acre (IFAC), em território acreano, propiciando a interiorização e o acesso à educação,

com a criação de seis campi no estado, no interior da Amazônia ocidental, a partir de 2008.

Em maio de 2006, entrou em tramitação na Câmara Federal um projeto de lei de autoria do Executivo para criar, no estado, uma Escola Técnica Federal no Acre. Em 13 de novembro de 2007, pela Portaria nº 1.065 (Brasil, 2007e), o Ministério da Educação designou ao então Centro Federal de Educação do Amazonas (CEFET-AM) a missão de implantar a Escola Técnica Federal do Acre (IFAC, 2020).

No dia 28 de março de 2008, no auditório do Sebrae, em Rio Branco, capital do Acre, aconteceu a primeira audiência pública que indicou a criação de uma escola federal na capital e duas unidades avançadas, uma em Sena Madureira, e outra em Cruzeiro do Sul. A doação dos terrenos para a instalação das três escolas foi efetivada naquele mesmo ano, e o CEFET-AM licitou as obras.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) é uma instituição de educação básica profissional e superior, pluricurricular e multicampi que possui natureza jurídica de autarquia, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Sua instalação começou em 2009, com o objetivo de formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo aos arranjos produtivos da economia acreana e da sociedade local e regional.

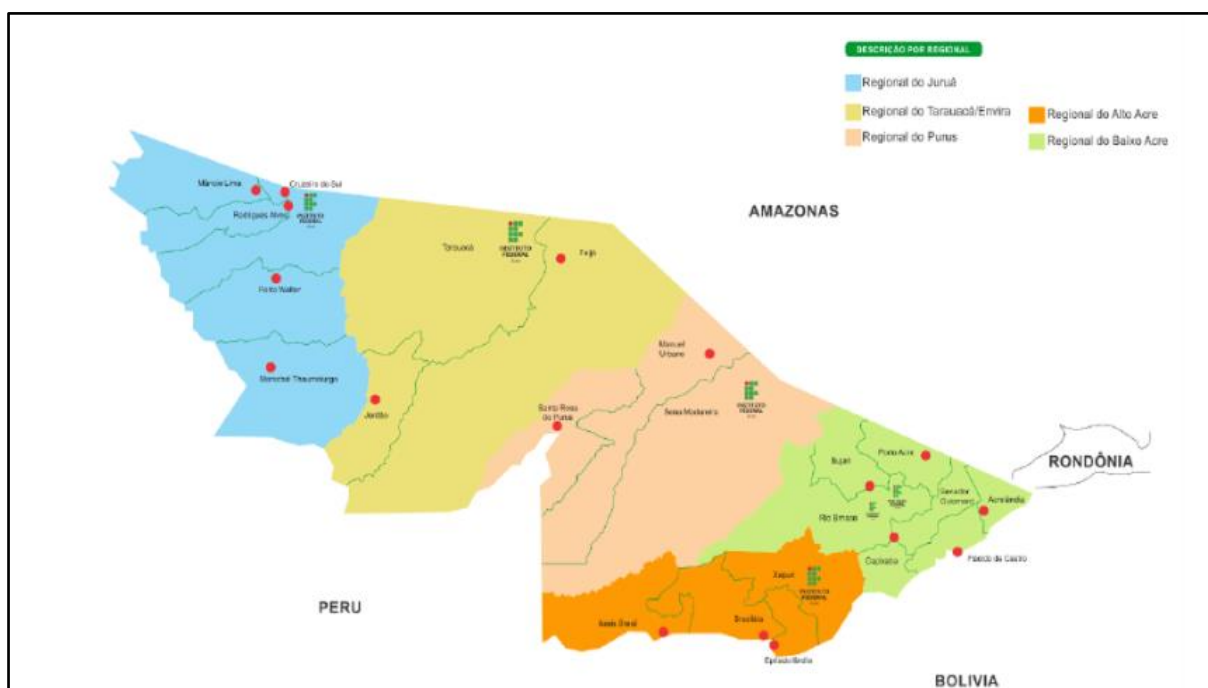
Inicialmente o IFAC ocupou salas cedidas pela Universidade Federal do Acre e pelo Instituto Dom Moacyr, na capital Rio Branco, e no interior, em prédios cedidos pelas prefeituras municipais e governo do Acre, iniciando suas atividades com quatro campi (Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri) em julho de 2010, ofertando apenas cursos técnicos nas modalidades presenciais subsequentes (ou pós-médio) e PROEJA (Educação de Jovens e Adultos integrada ao Médio) e superiores, com licenciatura e tecnológico. Além disso, ofereceu cursos de formação inicial e continuada e de formação técnica de nível médio com ênfase nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais, Ambiente, Saúde e Segurança, Informação e Comunicação.

Posteriormente, em 2011, ocorreu a oferta dos cursos de graduação (tecnologia e licenciatura), ampliando o número de matrículas de 400 para 1.170. Vale ressaltar que o primeiro programa de pós-graduação (a nível de especialização) começou no ano 2014, e a primeira turma de mestrado, no segundo semestre de 2018, sendo ofertados dois programas no IFAC, campus Rio Branco: o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e, a partir de 2023, o Mestrado

Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT).

Atualmente o IFAC possui seis campi distribuídos nas seguintes regionais do território acreano: Regional do Vale do Juruá, campus Cruzeiro do Sul; Regional do Tarauacá/Envira, campus Tarauacá; Regional do Purus, campus Sena Madureira; Regional do Alto Acre, campus Xapuri; Regional do Baixo Acre, campus Rio Branco, e campus Transacreana (antigo campus Baixada do Sol), conforme a Figura 14.

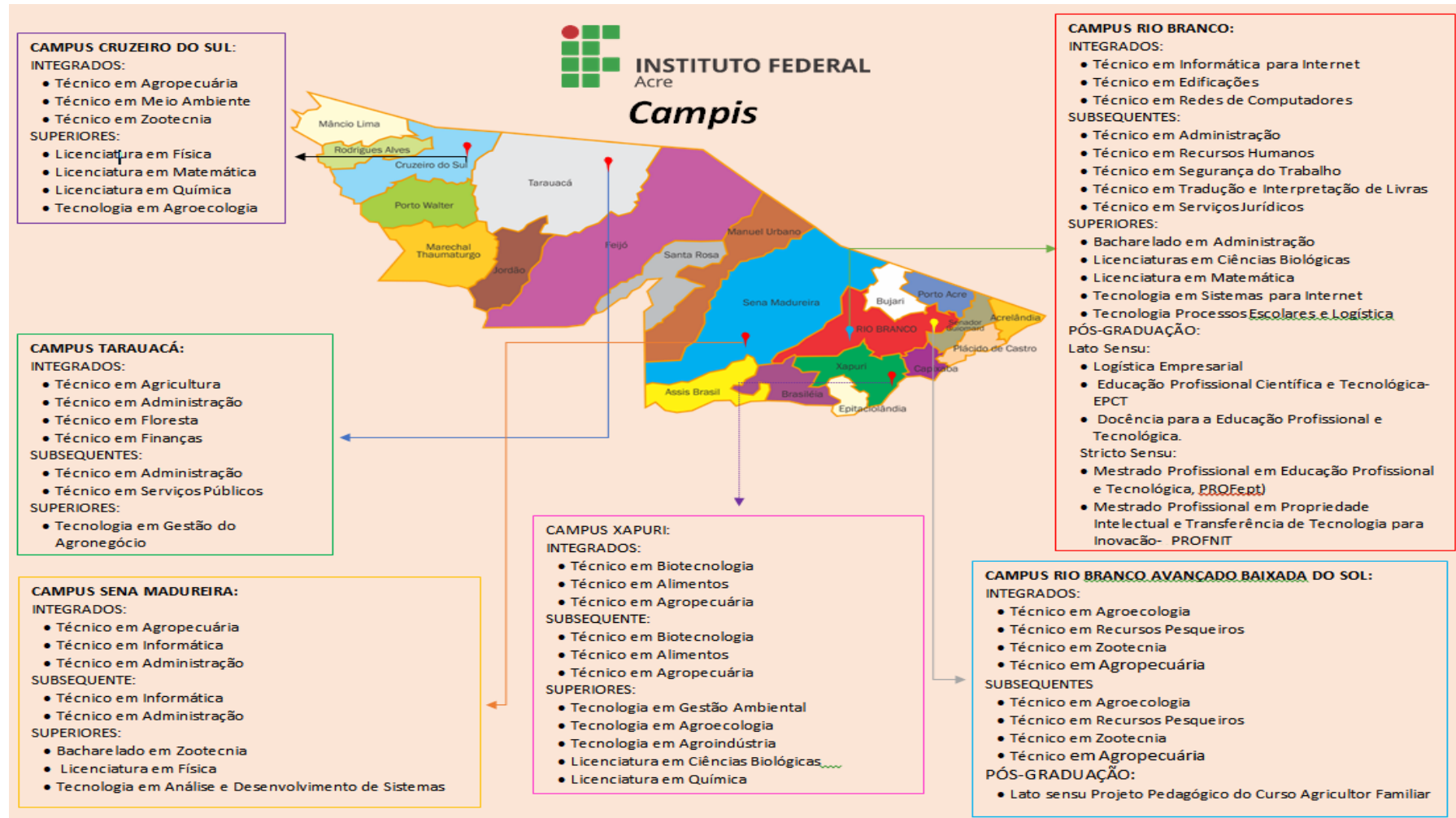
Figura 14: Unidades do IFAC distribuídas nas regionais do estado do Acre



Fonte: IFAC, 2020.

Com seus seis campi, o Instituto Federal do Acre (IFAC), de acordo com o que preconiza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024), busca atender e valorizar a diversidade e as necessidades na área educacional, propondo a valorização da Educação em uma perspectiva de verticalização (da Educação Básica à Pós-Graduação), contribuindo para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizando o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, fomentando o atendimento às demandas locais, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo, como podemos ver na Figura 15 abaixo.

Figura 15: Cursos ofertados nos campi do Instituto Federal do Acre



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

O campus lócus da pesquisa é o campus Rio Branco que tem sua sede no bairro Xavier Maia. Criado pela Portaria Ministerial nº 1.170/2010, está localizado na capital do Acre. A unidade conta com salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório, refeitório, estacionamento, ginásio poliesportivo e espaço para atendimento e empreendimentos solidários em todas as microrregiões acreanas. Com foco voltado aos eixos de Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Desenvolvimento Educacional e Social, o campus Rio Branco oferta cursos técnicos integrados, subsequentes, superiores, além de contar com estrutura para promoção de aulas em Educação à Distância.

O IFAC tem um quadro de servidores composto por 388 docentes, 332 técnico-administrativos, além de colaboradores terceirizados, e um corpo discente de aproximadamente 6.727 distribuídos nos seus cursos. Além disso, possui 2554 alunos, 67 técnicos e 142 docentes. A seguir, a Figura 16 mostra o campus Rio Branco.

Figura 16: Campus Rio Branco



Fonte: IFAC, 2021.

Desse modo, o Instituto Federal do Acre se encontra presente em cinco dos 22 municípios do estado do Acre, sendo eles: Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Sena Madureira, Rio Branco e Xapuri, com respectivamente seis campus, sendo dois deles na capital Rio Branco. Atualmente o estado possui seis unidades integradas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E, em 2024 o estado ganhou um novo campus, construído no município de Feijó, com investimento estimado de R\$ 25 milhões, devendo ser geradas 1.400 vagas.

Os investimentos para a expansão e implantação de novas unidades dos Institutos Federais (IFs) foram anunciados pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A cerimônia ocorreu no Palácio do Planalto, em Brasília (DF), no dia 12 de março de 2024. A implementação de novos institutos se dará por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), quando serão investidos R\$ 3,9 bilhões, sendo R\$ 2,5 bilhões para a criação dos novos campi, e R\$ 1,4 bilhões para a consolidação de unidades dos IFs já existentes, com a construção de refeitórios estudantis, ginásios, bibliotecas, salas de aula e aquisição de equipamentos.

A nova expansão marca a retomada dos investimentos na criação de novas unidades no Brasil, permitindo a universalização e o acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada às localidades mais distantes dos grandes centros e da capital dos estados. Os institutos, com sua singularidade e capilaridade na oferta de cursos que vai da Educação Básica à Pós-Graduação *stricto sensu*, tem como principal objetivo a ampliação da oferta de vagas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), possibilitando acesso, universalização e geração de novas oportunidades aos jovens e adultos em nosso país.

A seguir, apresentaremos as políticas de integração e socialização institucional ofertada aos servidores docentes em início de carreira no Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Rio Branco, no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Manaus Centro e no Instituto Federal de Roraima (IFRR), campus Boa Vista, na perspectiva dos gestores e das equipes de gestão dos IFs da Amazônia ocidental, destacando as principais ações formativas e os impactos nas condições de trabalho docente. Estes dados fazem parte da pesquisa documental e empírica realizada nestas unidades.

5.3.1 As Políticas de Integração e Socialização Institucional no âmbito Instituto Federal do Acre - campus Rio Branco

O Instituto Federal do Acre, instituição recente com apenas 15 anos de implantação, conforme a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), no que se refere às políticas de integração e socialização institucional ofertadas aos servidores docentes em início de carreira, realiza ações formativas aos servidores da EBTT.

No levantamento documental, foram analisados: relatórios, atas, programações digitais, documentos internos da diretoria de ensino e da Coordenação Técnica Pedagógica (COTEP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além dos discursos das entrevistas semiestruturadas com os gestores educacionais e docentes, de maneira generalizada.

Observamos, a partir dos dados analisados, que a maioria dos institutos promove ações formativas, como as jornadas pedagógicas, onde são desenvolvidas ações, como palestras, minicursos, mesa-redonda, salas temáticas, oficinas e orientações informativas pelas equipes de gestão educacional, que são ofertados em dois encontros anuais realizados a cada semestre letivo, ou no decorrer do ano letivo, de acordo com as demandas.

Os dados qualitativos, obtidos através da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, analisados na confluência com a literatura sobre a temática e à luz da concepção crítico-dialética, nos permitiram evidenciar a complexidade e as contradições dos processos de socialização para a profissionalização docente, bem como as condições do trabalho docente no âmbito dos IFs da Amazônia ocidental.

De acordo com os dados documentais fornecidos pelo setor educacional da Coordenação Técnica Pedagógica (COTEP) do campus Rio Branco, em relação às principais ações formativas desenvolvidas nos anos de 2019 a 2024 (últimos cinco anos), estas foram prioritariamente as jornadas formativas no início de cada semestre.

Questionamos aos gestores do IFAC em que momento acontece as orientações, os momentos de integração e as capacitações aos servidores docentes ingressantes na instituição, e obtivemos como resposta:

O que a gente tem são as jornadas pedagógicas. Geralmente se abre uma consulta para as temáticas que eles gostariam, que não é uma política de formação do professor, é uma coisa estanque, fragmentada para o início de semestre com os professores, a gente lança várias temáticas, ou relança a temática sugeridas por eles, aí eles fazem a opção, a gente convida um palestrante, ou propõe uma oficina, com o objetivo específico de trabalhar em sala de aula, com os alunos. Não para um processo de ensino, não em relação a conhecer a instituição, ao acolhimento em si. Por que não deixa de ser uma forma de acolhimento, quando o professor retorna de férias. E feita a ambientação no início de cada semestre e eu acredito que os coordenadores dos cursos superiores, mestrados e especialização eles conversam de certa forma e esclarece o que eles vão fazer aqui no campus, os integrados tem a diretoria, enfim o professor transita entre nós COTEP, DIREN (Entrevistado, G2- IFAC).

Na percepção do gestor 4, os momentos formativos ocorrem prioritariamente

Na jornada pedagógica, são esses momentos para o professor, é momento que ele recebe orientações ou no decorrer do ano mesmo. Existe uma programação de alguns eventos específicos, atividades específicas. Por exemplo o que acontece no dia a dia ou alguns fatos novos que acabam surgindo aqui no próprio campus. Por exemplo, no ano passado teve o ingresso de muitos alunos autistas e então o nosso (NAPNE) começou a fazer várias atividades para nos instruímos de como trabalhar com esses alunos, cada aluno tem um comportamento, como nós iremos lhe dar. Então vieram várias capacitações e orientações em relação ao NAPNE. Dependendo da necessidade o campus vamos trabalhando e desenvolvendo. A jornada pedagógica tem duas vezes por ano, isso é fixo e no decorrer do ano várias outras temáticas atendendo as demandas que vem surgindo (Entrevistado, G4 - IFAC).

Como apresentado nos relatos dos gestores entrevistados, a jornada é vista como uma atividade estanque e fragmentada, onde são trabalhadas temáticas pontuais, que, na maioria das vezes, não dialogam com o dia a dia da profissão e as dificuldades, ou ajuda a lidar com as excepcionalidades e as questões que transcendem às práticas educativas e transversalizam o fazer e a prática docente, evidenciando que as temáticas são desenvolvidas no decorrer do ano, de acordo com as demandas que vão surgindo.

Nesse sentido, as jornadas são vistas como espaços nos quais os professores atuam como ouvintes, com poucas discussões e debates sobre as problemáticas vivenciadas na instituição e no exercício docente. Nessas ocasiões, os docentes são convidados a realizarem seus planejamentos, cumprindo uma série de atividades e obrigações inerentes à prática educativa. Além disso, as jornadas são percebidas como momentos para o desenvolvimento dos aspectos motivacionais, como se esses fossem suficientes para enfrentar os desafios e dificuldades ao longo do período letivo.

Notamos um baixo engajamento da gestão educacional na tessitura formativa, que deveria ser prioritária nas jornadas, atendendo às especificidades do fazer pedagógico. Muitas vezes, as dificuldades e preocupações inerentes à prática educativa em sala de aula ficam a cargo dos professores e coordenadores, que nem sempre estão preparados ou tiveram formação adequada para lidar com essas múltiplas demandas.

Diante dessa constatação, propomos a análise das programações das jornadas formativas ofertadas pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pela Direção de Ensino do campus Rio Branco (DIREN). As jornadas pedagógicas ocorrem semestralmente, no início e no meio do ano. Abaixo, apresentamos um quadro demonstrativo com as principais temáticas e ações formativas desenvolvidas nas jornadas pedagógicas promovidas pela PROEN e pela DIREN, realizadas no âmbito do IFAC e seus respectivos campi no período de 2019 a 2024, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4: Jornadas Pedagógicas IFAC - campus Rio Branco e PROEN (2019 – 2024)

ANO	JORNADA PEDAGÓGICA	ATIVIDADES PROPOSTAS
2019.01	IX Jornada Pedagógica Dialogando com a Educação na perspectiva do ouvir e do cuidar, ações necessárias.	Socializar os avanços alcançados, discutindo as possibilidades de desenvolver estratégias que viabilizem o cuidado com o trabalho docente e promovendo o fortalecimento do processo educativo desenvolvido no campus, a partir do planejamento de atividades pedagógicas significativas que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidade dos educandos.
2019. 2	X Jornada Pedagógica Saberes e cuidados na prática docente:	Promover o fortalecimento do processo educativo desenvolvido no campus a partir do planejamento de

	desenvolvendo competências socioemocionais na relação com os alunos.	atividades pedagógicas significativas, no fortalecimento de habilidades e competências dos docentes na relação com os educandos, além de trabalhar estratégias para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, a partir das reflexões sobre os resultados alcançados no semestre anterior.
2020.1	XI: Jornada Pedagógica Desafios da Educação Básica Técnica e Tecnológica - EBTT: reflexões e planejamento do trabalho pedagógico frente a Legislação educacional	Promover reflexões sobre o planejamento de atividades pedagógicas significativas que favoreçam o desenvolvimento do trabalho coletivo dos docentes, fortalecendo o processo educativo desenvolvido no campus, a partir da proposição de ações que visam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
2021.02	XIV Jornada Pedagógica O processo de Trabalho e Saúde do Servidor.	Mesa-Redonda: Processo de Trabalho e Saúde do Servidor, Comissão Própria de Autoavaliação e internacionalização.
2022.01	XV Jornada Pedagógica A pesquisa como princípio pedagógico. Estratégias para projeção vocal e cuidados vocais.	Atividades sobre a pesquisa como princípio pedagógico. Estratégias para projeção vocal e cuidados vocais, atividades de retorno gradual, dificuldade de readaptação ao presencial dos alunos e docentes.
2023.01	XVI Jornada Pedagógica Ensino, pesquisa e extensão: construindo caminhos para uma educação profissional de qualidade.	Planejamento integrado, oficinas simultâneas, Comitê de Ética e Pesquisa, planejamento integrado, oficinas simultâneas, Comitê de Ética e Pesquisa.
2023.02	XVIII Jornada Pedagógica Educação Verticalizada nos tempos da Inteligência: compartilhamentos de espaços físicos e virtuais de aprendizagem.	Palestras sobre inteligências artificiais generativas, roda de conversa: avaliação da aprendizagem e suas possibilidades, perspectivas da pesquisa no IFAC e programas de incubação e da política de inovação do IFAC.
2024.01	XIX Jornada Pedagógica Educação em Ação para Planejar hoje, acolher sempre, avaliar com propósito.	Exposição sobre a Avaliação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica numa perspectiva formativa.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme os dados documentais apresentados no Quadro 4, fornecidos pelo setor educacional da Coordenação Técnica Pedagógica (COTEP) e pela Direção de Ensino (DIREN) do campus Rio Branco, as principais ações formativas desenvolvidas no período de 2019 a 2024 estão listadas a seguir, como demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5: Atividades Jornadas Pedagógicas IFAC- campus Rio Branco (2019 – 2024)

Jornada Pedagógica (1º semestre 2019): Dialogando com a Educação na perspectiva do ouvir e do cuidar, ações necessárias. • Atividade: Relaxamento e descontração, seguida de socialização dos resultados das ações realizadas no Campus em 2018 e perspectivas para 2019. • Palestra: “Os ‘Lugares’ e Práticas do Cuidado no Cotidiano Docente” – Prof.^a Dr^a Maria das Graças Alves Pereira (IFAC/CRB). • Palestra: “Avaliação na Educação: Uma Forma de Dialogar Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem” – Prof.^a Dr^a Grace Gotelip Cabral. • Apresentação: Coordenação de Extensão e Pesquisa, com Socialização das Práticas Exitosas pelos Docentes. • Apresentação: Coordenação da Comissão Própria de Autoavaliação e Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). • Palestra: “Bem-Estar Vocal na Prática Docente” – Fonoaudióloga Giselle Moraes e acadêmico de Fonoaudiologia John Lima (TAE/IFAC). • Socialização: Proposta de Organização e Publicação de Livro sobre as Experiências de Pesquisa e

Extensão realizadas por Professores EBTT - CAP/UFAC. • Mesa-Redonda: “<i>Ensino Médio Integrado à Educação Profissional</i>”. • Discussões e Reuniões: Cursos de Graduação e Planejamento dos Cursos Técnicos Integrados.
Jornada Pedagógica (2º semestre 2019): Saberes e cuidados na prática docente: desenvolvendo competências socioemocionais na relação com os alunos. • Palestra: “<i>Saúde dos Professores: Presenteísmo e Absenteísmo</i>”. • Mesa-redonda: “<i>Os Impactos no Desenvolvimento e na Aprendizagem Causados pela Violência e Abuso na Infância</i>”, com participação do NAES, II Conselho Tutelar, Projeto Ser Cuidado (UFAC), Casa Lar Ester e Promotoria de Justiça Especializada de Defesa da Educação de Rio Branco. Salas Temáticas: • Sala 01: “<i>Promovendo a Interdisciplinaridade Através da Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP</i>”. • Sala 02: “<i>Avaliação da Aprendizagem: Elaboração de Questões Avaliativas Considerando os Conteúdos Procedimentais, Conceituais e Atitudinais</i>”. • Sala 03: “<i>Slides Adaptados para Pessoas com Deficiência (PCD)</i>”. • Sala 04: “<i>Práticas de Utilização do SIGAA para Docentes</i>”.
Jornada Pedagógica (2020) Desafios da Educação Básica Técnica e Tecnológica EBTT, reflexões e planejamento do trabalho pedagógico frente à Legislação educacional. Palestra: “A importância das ações afirmativas no contexto atual – o que preconiza a legislação educacional”, com o docente Charles Brasil (UFAC). Salas temáticas: • Sala 1 – “<i>Uso de metodologias ativas para o ensino na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: contribuições do PROFEPT/Campus Rio Branco</i>”. Ministrantes: Prof.^a Dra. Josina Pontes, Dra. Renata Abreu e Dr. Ricardo Pereira (IFAC). • Sala 2 – “<i>Práticas de utilização do SIGAA para docentes</i>”. Ministrante: Prof. Esp. Rodrigo Silva Souza (IFAC). • Sala 3 – “<i>Roda de conversa – a inclusão de alunos com autismo</i>”. Ministrante: Prof. Ms. Luana Ugalde (IFAC). Oficina Interdisciplinar: “<i>Mente, corpo e voz</i>”. Ministrantes: John Lima (NAPNE/CRB), Lucas Gomes (NAES/CRB) e Roneres Costa (Reitoria/IFAC). Atividades complementares: • Planejamento com as coordenações de curso. • Orientações sobre elaboração de PIT e RIT.
Jornada Pedagógica 2021: O processo de Trabalho e Saúde do Servidor. • Abertura pela DIRGE e DIREN. • Mesa-redonda: “<i>Processo de Trabalho e Saúde do Servidor</i>” – Prof.^a Dra. Emanuela de Souza Gomes dos Santos e Prof.^a Dra. Maria das Graças Pereira. • Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) para Docentes e TAEs – Prof.^a Luciana Rufino de Souza. • Mesa-Redonda: “<i>Internacionalização do Campus Rio Branco</i>” – Prof.^a Dra. Cristiane das Neves, Prof. Me. Luiz Eduardo Guedes e Prof.^a Dra. Ana Maria Casarotti Franco. • Palestra: “<i>Descomplica: Como propor projetos na pesquisa</i>” – Técnica Educacional Ma. Suellen Cristina Enes Valentim da Silva. • Oficina: “<i>Práticas de Inclusão para Alunos com Deficiência</i>” – Técnico Educacional John Kenede Batista Lima. • Palestra: “<i>O Papel da Incubadora no Desenvolvimento do Campus e da Comunidade</i>” – Prof. Esp. Reinaldo Maia Siqueira. • Palestra: “<i>Aproximações entre Conhecimentos Tradicionais da Florestania Acreana e Saberes Escolares</i>” – Prof.^a Ma. Danielly de Sousa Nóbrega. • Momento Livre para atividades de planejamento docente (individual ou em grupo).

Jornada Pedagógica 2022: A pesquisa como princípio pedagógico. Estratégias para projeção vocal e cuidados vocais, atividades de retorno gradual, dificuldade de readaptação ao presencial dos alunos e docentes.

- **Oficina:** “Estratégias para Projeção Vocal e Cuidados Vocais”.
- **Discussão:** “Atividades de Retorno Gradual: Dificuldade de Readaptação ao Presencial de Alunos e Docentes”.
- **Avaliação Diagnóstica** dos cursos e planejamento das coordenações de curso.
- **Mesa-Redonda:** “Experiências Exitosas: Adaptações Curriculares Feitas pelos Docentes e Relato de Experiência de Alunos com Deficiências”.
- **Palestra:** “Ações, Vozes e Olhares: Aproximações entre Conhecimentos Tradicionais da Florestania Acreana, Saberes Escolares e Representações Sociais”.
- **Oficina:** “Metodologias Ativas para Educação Profissional e Tecnológica”.
- **Capacitação:** Oficina SISRAD e RAD.

Jornada Pedagógica 2023: Ensino, pesquisa e extensão: construindo caminhos para uma educação profissional de qualidade.

Tema Central: O Ensino, Pesquisa e Extensão: Construindo Caminhos para uma Educação Profissional de Qualidade

A programação incluiu as seguintes atividades:

- **Palestra:** “Dialogando com a Justiça Restaurativa”.
- **Mesa-Redonda:** “Identidade Trans: Visibilizar e Proteger”.
- Planejamento Integrado com docentes e coordenações de curso.
- **Oficinas Simultâneas:**
 - Comitê de Ética e Pesquisa.
 - Ludicidade como Ferramenta Metodológica.
 - Curricularização da Extensão.
 - Círculo de Construção de Paz.
 - Conduta do Professor Frente aos Alunos com Necessidades Específicas.
 - Planejamento e Práticas Pedagógicas Integradas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
- Planejamento individual e reuniões com as coordenações de curso.

Jornada Pedagógica 2023: Educação Verticalizada nos tempos da Inteligência Artificial: compartilhamentos de espaços físicos e virtuais de aprendizagem

- **Palestra:** “Inteligências Artificiais Generativas: Desafios e Oportunidades em Educação”.
- **Roda de Conversa:** “Avaliação da Aprendizagem e suas Possibilidades”.
- **Mesa Redonda:** “Perspectivas da Pesquisa no IFAC: Resultados e Direcionamento”.
- **Apresentação:** Incubac e Ifmaker – Programa de Incubação de Empresas e Política de Inovação do IFAC.
- **Discussão e Socialização:** Programa de Extensão – Desafios, Resultados e Proposições Coletivas.

Jornada Pedagógica 2024: Educação em Ação para Planejar hoje, acolher sempre, avaliar com propósito

- **Atividades e Temáticas das Jornadas Formativas**
- **Mesa de Abertura e contextualização do evento.**
- **Exposição:** “Avaliação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica numa Perspectiva Formativa”.
- **Oficinas:**
 - Sistemas Eletrônicos (SEI).
 - Laboratórios de Inteligência Artificial.
 - Laboratório de Inteligência Artificial para Educadores.
 - Inovações nas Técnicas de Ensino: Novas Configurações para Novos Tempos.
- **Planejamento Individual e Construção do RIT/PIT.**
- **Reflexões sobre a Atuação Docente pela PROEN.**

De acordo com as programações das jornadas pedagógicas supracitadas, desenvolvidas no campus Rio Branco e nos campus do interior desde 2019, destacamos como principais ações formativas desenvolvidas: palestras, mesas-redondas, salas temáticas e oficinas, que versam sobre diferentes temáticas, como os lugares e práticas do cuidado no cotidiano docente, a avaliação na educação no processo de ensino-aprendizagem, o bem-estar vocal na prática docente, o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, os saberes e cuidados na prática docente: competências socioemocionais na relação com os alunos, a saúde dos professores, os impactos no desenvolvimento e na aprendizagem causados pela violência e abuso na infância, a interdisciplinaridade através da Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP, a avaliação da aprendizagem, a utilização do SIGAA para docentes, as ações afirmativas, as metodologias ativas, a inclusão de alunos com autismo, a oficina interdisciplinar, o planejamento integrado, a curricularização da extensão, a conduta do professor frente aos alunos com necessidades específicas, o planejamento e as práticas pedagógicas integradas na EPT, o programa de incubação de empresas e da política de inovação do IFAC, o programa de extensão desafios, os resultados e as proposições coletivas.

De acordo com as programações das jornadas pedagógicas realizadas no Campus Rio Branco e nos campi do interior desde 2019, destacam-se como principais ações formativas: palestras, mesas-redondas, salas temáticas e oficinas, abordando diferentes temas, como os cuidados no cotidiano docente, a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, o bem-estar vocal na prática docente, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, competências socioemocionais na relação com os alunos, saúde dos professores, impactos da violência e abuso na infância, interdisciplinaridade através da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), utilização do SIGAA para docentes, ações afirmativas, metodologias ativas, inclusão de alunos com autismo, oficinas interdisciplinares, planejamento integrado, curricularização da extensão, conduta do professor frente a alunos com necessidades específicas, práticas pedagógicas integradas na EPT, programas de incubação de empresas e política de inovação do IFAC, além de desafios, resultados e proposições coletivas no âmbito da extensão.

No entanto, embora as jornadas pedagógicas, coordenadas pela COTEP e PROEN, ofereçam essas ações formativas aos servidores do campus Rio Branco, elas não correspondem a uma política institucional de socialização e integração dos novos servidores com os veteranos, pois não são pensadas com esse objetivo.

Nesse sentido, não é perceptível uma política institucional de socialização e integração sistematizada ofertada aos novos servidores docentes, ou aos veteranos em Educação Básica, Técnica e Tecnológica. No entanto, são realizadas apenas ações pontuais informativas e formativas pelas equipes de gestão e durante as jornadas pedagógicas. Fato evidenciado pelas falas dos gestores participantes 2 e 3 (IFAC):

Não existe uma política de acolhimento e integração institucional (Entrevistado, G2 - IFAC).

Não tenho conhecimento se existe uma política institucional formalizada, identificamos as problemáticas e buscamos fornecer naquele ano oficinas, palestras sobre temas recorrentes na instituição (Entrevistado, G3 - IFAC).

Quanto às ações relacionadas ao acolhimento e integração que a equipe gestora do campus desenvolve ou pode desenvolver para acolher e integrar os novos servidores docentes em EBTT, os participantes apontaram a necessidade de uma ação mais organizada institucionalizada e que cumprisse com o objetivo de verdadeiramente integrar o servidor à instituição.

Eu penso que nós poderíamos ter uma proposta organizada de recepção de novos servidores, tanto docentes, como técnicos. Eu por exemplo, eu vim permutado da UFAC, trabalhava em uma diretoria de apoio ao ensino da graduação e lá quando eu ingressei a gente teve um curso de uma semana conhecemos todas as peças chaves da universidade, os setores, o que fazia cada setor, então fomos assim apresentados realmente a universidade. Então eu penso que o instituto poderia organizar essa apresentação, até para os pais também dos alunos, porque é uma instituição bem diferenciada, com vários níveis em modalidades de ensino e isso deixa os estudantes confusos e os pais também, eles não sabem o que de fato é isso aqui. Sabem que é uma escola federal, sabe que o filho vai fazer um curso técnico, mas não sabem que o filho dele de um curso do ensino médio vai estar transitando, passando próximo de um cara que faz mestrado, aluno da graduação ou técnico. Então eu acho que precisaria muito desses esclarecimentos, de uma forma mais institucionalizada (Entrevistado, G2 - IFAC).

Primeiro uma acolhida, tanta a integração do servidor que ela seja um processo e que não seja uma ação de técnicos levar aos servidores nos setores apresentar. Mas que ele possa compreender que o servidor não seja lotado no momento no Campus e está aqui o computador e alguém tem que pedir um GLPI pra ele ter acesso a tudo. Não, que ele viesse para instituição, mas que ele tivesse um estudo, uma formação, um acompanhamento por outros servidores mais antigos. Momento que ele pudesse interagir com outros setores, ou seja, uma compreensão do que é a instituição realmente e para que ele se sinta muito bem, isso vai fazer com que ele produza mais, e entender que essa instituição tem um propósito e vai se dedicar mais e vai ter mais gosto pela ação (Entrevistado, G5 - IFAC).

Conforme os discursos supracitados, é perceptível a inexistência de uma política de socialização institucional e que se realizam ações pontuais formativas, que não possibilitam uma formação para a práxis pedagógica e para o enfrentamento dos inúmeros desafios e dificuldades vivenciados no cotidiano da sala de aula e ao longo de sua carreira. É notória

nos discursos dos gestores do IFAC a ausência de uma política institucional de socialização institucionalizada, sendo uma necessidade pujante para todos os servidores que atuam na EBTT.

Nesse contexto, as jornadas pedagógicas se configuram como um espaço de momento formativo, onde os profissionais de educação se reúnem para participar de ações formativas, com o propósito de promover o fortalecimento do processo educativo. Além disso, representam ações formativas que buscam promover, através de palestras, oficinas, minicursos e planejamento, o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelas diferentes modalidades de ensino da instituição.

No âmbito do Instituto Federal do Acre, a jornada geralmente acontece no início do semestre letivo e, em sua maioria se estende, por uma semana. É pedagógica, pois, em sua maioria, apresenta temáticas pedagógicas e suas dimensões, com o intuito de atender às questões educacionais, mas, por outro lado, é também de cunho administrativa, financeira e burocrática, envolvendo o ensino e as políticas institucionais.

Embora as jornadas pedagógicas sejam consideradas importantes e um momento de aprendizado, por seu “caráter pragmático e extremamente pontual, os participantes debatem e discutem temas que, muitas vezes, esgotam-se no calor da própria jornada, sendo esquecidos durante o ano letivo” (Silva, 2021, p. 800)

As jornadas surtem pouco feito, porque a instituição é pluricurricular, com diferentes níveis e modalidades, e com professores que atuam no contexto da verticalização e em diversas áreas técnicas e propedêuticas. Por isso, o que é novidade para os professores bacharéis, para o licenciado já faz parte de sua formação inicial.

Contraditoriamente, muitas jornadas pedagógicas não refletem as problemáticas vivenciadas no cotidiano e no labor docente, apesar de terem um caráter formativo, como apresentado nos resultados evidenciados. Em sua realização, são convidados palestrantes e feitas oficinas e mesas-redondas para desenvolverem temáticas e compartilharem experiências aos servidores. Todavia, frequentemente, os debates estão fora da vivência e da experiência da realidade local daquele estado, município, ou da própria instituição e, maiormente, torna-se algo distante da realidade e dos problemas vivenciados no seu fazer pedagógico.

Embora os encontros formativos das jornadas pedagógicas sejam válidos e produtivos, ressaltamos que não possibilitam e não garantem a compreensão da práxis pedagógica do professor e dos percalços que envolvem o início da carreira docente, aspectos tão necessários a serem considerados pela instituição.

Como apontam Almeida et al. (2019), a profissão docente enfrenta um declínio no seu estatuto social devido à crescente complexidade dos papéis docentes, que muitas vezes deixa os professores despreparados, levando a desafios profissionais significativos e ao declínio do estatuto da profissão, exacerbado por baixos salários e condições de trabalho desfavoráveis. A falta de apoio e acompanhamento ao professor pode desencadear baixa moral e autoestima, com elevadas taxas de rotatividade. Há, portanto, a necessidade de alterações sistêmicas para melhorar o estatuto e as condições de trabalho dos docentes, pois as negligências causam impactos na formação docente, deixando uma lacuna significativa entre a formação recebida e as realidades do ensino nas escolas públicas. É necessário, portanto, que as instituições de ensino preparem melhor os futuros professores para os desafios que enfrentarão ao longo de sua carreira profissional.

Nesta perspectiva, é evidente que, com base na análise dos dados documentais e na entrevista empírica, as jornadas pedagógicas, por si só, não garantem uma formação eficiente que realmente promova e contribua para o auxílio aos professores nos processos didático-pedagógicos e no contexto do seu trabalho em sala de aula, onde efetivamente se oportunize um desenvolvimento profissional.

A formação pedagógica é uma parte, e não um todo, em que os saberes especializados se constituem por novos conhecimentos que formam os saberes profissionais. Para Dubar (2005), as instituições com as quais o indivíduo entra em contato durante sua formação produzem nele um tipo de condicionamento que cria uma determinada personalidade, contribuindo para sua formação.

Nesse contexto, é importante destacar que, no âmbito dos institutos federais, existem diversas situações que precisam ser consideradas. Muitos docentes que ingressam na carreira EBTB não têm experiência com a docência e desconhecem os fluxos e as diretrizes institucionais para atuação na rede federal, a verticalização do ensino e os fundamentos que regem o ensino técnico e tecnológico. Muitos desses docentes são substitutos ou bacharéis sem formação pedagógica. Quando os servidores ingressam na instituição, deveria ser oferecida a eles uma formação adequada e eficaz para o exercício de sua profissão, considerando as peculiaridades e as diferentes vertentes que norteiam o trabalho docente nos IFs. Os profissionais se deparam com condições de trabalho diversificadas, com: a polivalência, a atuação no ensino, pesquisa e extensão, no contexto da verticalização e no ensino voltado para a formação humana integral e omnilateral, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, atendendo às dimensões da ciência, cultura, trabalho e tecnologia, categorias indissociáveis da formação humana no âmbito dos

IFs, nas atividades de gestão, as reuniões e exigências burocráticas, a orientação de alunos de pós-graduação, os estudos, o planejamento de aulas diferenciadas, a orientação de TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso), a atuação em bancas de defesa de trabalhos acadêmicos e os encaminhamentos de projetos a órgãos de financiamento, além da exigência de publicações de artigos, livros e outras atividades. Todos estes elementos potencializam a sobrecarga das atividades docentes.

Nesse viés, as condições de trabalho nos IFs causam a intensificação e precarização do trabalho docente, pois a realidade vivida pelos professores é permeada por contradições, complexidade e tensões.

Baccin e Shiroma (2016), ao discutirem a intensificação e a precarização do trabalho docente nos Institutos Federais (IFs), revelam a complexa interação de fatores que causam implicações significativas na saúde dos trabalhadores, nas condições de trabalho e na qualidade geral da educação, além dos contratos temporários, das terceirizações, dos condicionantes para as atividades de pesquisa que afetam o ensino e a extensão e da falta de bibliotecas, laboratórios e salas de aula. Para os autores, os professores encontram-se “sobrecarregados, estressados, e adoecem devido à carga crescente de atividades” (2016, p. 143), o que ocasiona a regulação e o controle do trabalho dos professores, consolidando a lógica gerencial voltada para a educação e a intensificação nas condições de trabalho docente.

Notamos que as ações governamentais buscam ampliar e expandir a oferta ao ensino e as matrículas, mas o que vemos são cortes de verbas públicas e recursos para os investimentos na educação, que agravam a infraestrutura precária, que não atende à nova demanda de cursos e afetam o trabalho docente.

Conforme se apresentou nos dados documentais das jornadas realizadas entre 2019-2024, os principais assuntos abordados foram práticas do cuidado no cotidiano docente, avaliação da aprendizagem, bem-estar vocal na prática docente, competências socioemocionais na relação com os alunos, saúde dos professores, interdisciplinaridade através da aprendizagem baseada em problemas, programa de incubação de empresas e da política de inovação do IFAC, programa de extensão, entre outras temáticas. Cabe uma reflexão sobre como se dá a formação e até que ponto as jornadas desenvolvidas anualmente buscam de fato contribuir com as necessidades práticas e reais do trabalho do professor em sala de aula. Além de considerar se estas são suficientes para suprirem as necessidades formativas docentes e se serão úteis concretamente para a melhoria de suas condições de trabalho.

As jornadas oferecidas no IFAC, campus Rio Branco, não dialogam com as temáticas da prática real e com os problemas pedagógicos vivenciados em sala de aula. Embora seja realizado um levantamento junto aos servidores para o levantamento de temáticas a serem trabalhadas, notamos que, de fato, as temáticas desenvolvidas não cumprem uma formação no e para o trabalho que supram as especificidades das condições de trabalho no âmbito dos institutos federais.

Para Silva (2020), as críticas às jornadas pedagógicas evidenciam frequentemente o seu carácter pragmático, sugerindo que as discussões, frequentemente, não se traduzem em práticas significativas ao longo do ano letivo. O autor enfatiza a necessidade de uma abordagem mais inclusiva que envolva todos os agentes educativos, não apenas professores e coordenadores, nos processos formativos destas jornadas, onde a interconexão das práticas educativas, o envolvimento da comunidade e a gestão reflexiva mostram como estes elementos contribuem para um ambiente educacional mais eficaz.

Almeida et al. (2019) evidenciam que a fase inicial da socialização profissional é desafiadora, à medida que os novos professores navegam nas relações e expectativas complexas, muitas vezes sem referências e acompanhamento adequado. Esta fase marca a transição do aluno para o profissional, quando os professores desenvolvem novas identidades e enfrentam as realidades do ambiente docente. Os autores destacam a importância de culturas escolares solidárias que incentivem a colaboração e o apoio institucional para o crescimento profissional, visando potencializar o processo de socialização.

Um dos pontos destacados durante a entrevista com os docentes do IFAC foi a troca de experiências entre pares. Quando questionados sobre o período de inserção profissional na instituição e se houve ações de acolhimento e integração, o docente 1 do IFAC ressaltou que

Eu tive em Tarauacá muitos pelos pares, não é uma coisa institucionalizada, eram troca de experiências pelos pares, agora institucionalmente temos atividades pontuais: como Dia da Mulher, eventos na época do COVID relacionados a saúde mental, tem algumas ações na semana pedagógica, mas nada que esteja focado que eu saiba para o servidor novo, mais sim coisas que são gerais da instituição (Entrevistado, IFAC - D1)

Marcelo Garcia (1999) aponta fatores, como colaboração e cooperação, que favorecem o desenvolvimento profissional, pois possibilitam o clima de apoio e mudança organizacional, afastando a ideia de que o desenvolvimento profissional acontece como uma atividade individual.

Semião, Tinoca e Pinho (2022) afirmam que, atualmente, há uma fraca adesão dos docentes às práticas colaborativas, destacando que as escolas onde a cultura colaborativa é predominante se sobressaem pelos elevados índices de confiança e pela promoção de aprendizagens de qualidade. No entanto, há o risco de as escolas voltarem a ter os professores isolados em suas salas de aula, o que comprometeria o avanço dessas práticas. Para Hargreaves (1994, p. 20) “colaboração pode ser uma forma de ajudar os professores a trabalharem juntos na prossecução de seus objetivos ou na revisão de seus objetivos enquanto comunidade profissional”.

Conforme asseveram Semião, Tinoca e Pinho (2022), para que a interação e o profissionalismo colaborativo se efetivem nas escolas, é necessário reforçar o papel do professor a um nível sistêmico, no qual ele sirva como suporte e catalisador do desenvolvimento profissional por meio da colaboração.

Nesse sentido, a forma como ocorre o processo de socialização do professor iniciante pode ser um diferencial importante na criação de condições favoráveis para a atuação profissional, diminuindo os impactos negativos dessa fase. Considerando a insuficiência de saberes advindos da formação inicial em muitas situações, entendemos que a profissão docente exige ações contínuas de formação e acompanhamento profissional, fatores que justificam a relevância deste estudo e evidenciam a necessidade de consolidar essas questões.

Diante disso, podemos constatar, a partir dos dados analisados, a ausência de uma política de acolhimento e socialização institucional para os docentes ingressantes no Instituto Federal do Acre. Esta constatação se soma à análise documental e aos dados coletados nas entrevistas com os gestores da instituição. Na entrevista semiestruturada realizada no campus Rio Branco com seis gestores da instituição que compõem a equipe de gestão educacional, incluindo representantes da COTEP, diretor de ensino, coordenadores de cursos e membros da equipe de gestão de ensino, foi questionado sobre os processos de socialização institucional e os momentos de orientação, integração e capacitação dos docentes ingressantes. Os gestores relataram que:

O que a gente tem são as jornadas pedagógicas. As jornadas geralmente abrem uma consulta para as temáticas que eles gostariam, que não é uma política de formação do professor, é uma coisa estanque, fragmentada para início de semestre, com os professores, a gente lança várias temáticas, ou relance a temática sugeridas por eles, aí eles fazem a opção, a gente convida um palestrante, ou propõe uma oficina, com o objetivo específico de trabalhar em sala de aula, com os alunos. Não para um processo de ensino, não em relação em conhecer a instituição, ao acolhimento em si. Por que não deixa de ser uma forma do acolhimento quando o professor retorna de férias. E feita à ambientação no início de cada semestre e eu

acredito que os coordenadores dos cursos superiores, mestrados e especialização eles conversam de certa forma e esclarece o que eles vão fazer aqui no campus, os integrados tem a diretoria, enfim o professor transita entre nós COTEP, DIREN (Entrevistado, IFAC - G2).

O que se pode constatar é que, de fato, não existe uma política de socialização institucional sistematizada, mas apenas ações e encontros formativos pontuais, que não correspondem a uma política institucional de socialização. Para Dubar (2005), o processo de socialização deve permitir que os indivíduos assimilam as regras e práticas de seus grupos sociais, com a transmissão cultural acontecendo por meio da vivência de variadas atividades, nas quais as relações estabelecidas entre os elementos de uma escola permitam que as regras sejam aceitas formalmente ou tacitamente.

Desse modo, um processo assertivo de acolhimento e socialização institucional auxilia o professor em início de carreira ao ingressar no contexto escolar. Quando os professores se sentem acolhidos e parte da cultura escolar, eles se tornam mais seguros e confiantes, tanto na construção e efetivação de sua prática educativa, quanto na conquista de seu lugar dentro da cultura escolar em que estão inseridos.

Para Silva (2020), no âmbito educacional, é válido compreender os processos de acolhimento e integração como pilares fundamentais para o trabalho dos servidores, pois tais fatores possibilitam o fortalecimento dos vínculos profissionais e a construção da identidade institucional.

Portanto, é necessário refletir sobre a importância de os institutos federais e suas equipes de gestão promoverem ações de acolhimento e integração de seus servidores docentes, a fim de que estes profissionais possam aprimorar suas práticas formativas, didáticas e pedagógicas. Isso favorecerá uma melhor adaptação e ambientação, resultando em melhores desempenhos na execução de suas atribuições funcionais e no fortalecimento da cultura organizacional.

Quando questionados sobre as atividades de acolhimento e integração institucional desenvolvidas junto aos servidores docentes no início de sua carreira profissional, os gestores destacaram a ausência de uma política de acolhimento e socialização institucional para os docentes em início de carreira.

Não existe uma política de acolhimento e integração. Acolhimento profissional não tem, o que nós fazemos sempre é aquela atenção com o professor de apresentar de explicar o funcionamento, para que ele não se sinta um peixe fora d'água, mas tentamos dentro do campus acolher de uma forma possível para explicar tudo direito e sempre está à disposição deles até para tirar dúvidas e depois sempre quando tem a jornada pedagógica ou alguns eventos que envolvem bastante os professores, nós sempre estamos apresentando os colegas novos, até

porque os outros passam, quem é aquele fulano ali passando. Sempre tenta de uma forma apresentar sempre quando entra, independente que seja professor ou um servidor qualquer sempre estar apresentando-o para os demais colegas da instituição (Entrevistado, IFAC - G4).

O que se percebe nos extratos dos discursos é que o processo de socialização acontece de maneira informal nos encontros pedagógicos e na troca de experiência entre os colegas nas direções e gestão. A socialização profissional, para Dubar (2012), está além de um processo de orientação informal. Para o autor, este processo geral conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebidos como um processo em construção permanente. É por meio desse "drama social do trabalho" que se estruturam os mundos do trabalho, definindo os indivíduos pelo trabalho que realizam.

Nesse viés, a formação continuada ligada ao trabalho deve se tornar tão importante quanto à formação inicial. Na visão funcionalista, os processos entre a formação e a prática seriam relativamente contínuos, à medida que se entende a socialização como um processo de incorporação de papéis sociais.

Para Dubar (2005, p. 17), a formatação de identidades profissionais, alinhada aos processos de socialização, se constitui em um movimento de “construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (2005).

Logo, quando questionados sobre as ações relacionadas ao acolhimento e integração dos novos servidores docentes em EBTT, o gestor destacou a necessidade de uma proposta institucional de recepção aos novos servidores, visando criar um processo estruturado e eficaz de integração:

Eu penso que nós poderíamos ter uma proposta organizada de recepção de novos servidores, tanto docentes, como técnicos. Eu por exemplo, eu vim permutado da UFAC, trabalhava em uma diretoria de apoio ao ensino da graduação e lá quando eu ingressei a gente teve um curso de uma semana conhecemos todas as peças-chaves da universidade, os setores, o que fazia cada setor, então fomos assim apresentados realmente a universidade. Então eu penso que o instituto poderia organizar essa apresentação, até para os pais também, os alunos, porque é uma instituição bem diferenciada, com vários níveis em modalidades de ensino e isso deixa os estudantes confusos e os pais também, eles não sabem o que é de fato é isso aqui. Sabem que é uma escola federal, sabe que o filho vai fazer um curso técnico, mas não sabem que o filho dele do curso do ensino médio vai estar transitando, passando próximo de um cara que faz mestrado, aluno da graduação ou técnico. Então eu acho que precisaria muito desses esclarecimentos, de uma forma mais institucionalizada (Entrevistado, IFAC - G2).

Conforme evidenciado na fala do gestor 2, é clara a necessidade de uma política institucional de socialização para promover a ambientação, a integração e uma melhor qualificação dos servidores em pleno exercício, visando a formação identitária e a socialização na instituição. Dubar (2005) destaca que a elaboração das formas identitárias ocorre a partir da articulação de dois sentidos de socialização e identidade: a socialização relacional, onde os atores se (re)elaboram "identidades para o outro", e a socialização biográfica, através da qual os atores (re)elaboram "identidades para si". As identidades sociais e profissionais, portanto, são marcadas por a dualidade entre o processo relacional (atos de atribuição) e o processo biográfico (atos de pertencimento), e devem ser compreendidas dentro de contextos históricos específicos e simbólicos. Por isso, o estudioso afirma que "a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura" (Dubar, 2005, p. 135).

Apesar das ações realizadas, como encontros formativos e informativos, não há uma política de socialização institucional no IFAC e no IFAM. No IFAC, por exemplo, os encontros não abordam as problemáticas vivenciadas na sala de aula e na prática docente. No IFAM, embora exista um curso de integração em formato EAD, ele não garante que os professores tenham acesso completo aos documentos, diretrizes e materiais informativos, nem assegura a compreensão desses materiais. Muitos servidores ingressantes desconhecem a rede federal e sua organização, tornando necessária a implementação de um apoio mais direto, acompanhamento e direcionamento nesta fase inicial.

A pesquisa aponta que não existe uma política de socialização institucional formalizada e sistematizada nos institutos federais. Mesmo que haja ações informais e formais, elas são esparsas e não apresentam um procedimento formalizado que contemple todas as etapas do processo de socialização dos novos servidores. Os docentes ingressantes não têm conhecimento prévio das estratégias de socialização que serão utilizadas para integrá-los na instituição e em suas funções. Dessa forma, a falta de um programa de socialização institucionalizado prejudica a adaptação e a ambientação dos novos servidores.

Os resultados positivos da pesquisa salientam as jornadas pedagógicas, os cursos, palestras e as oficinas como ações importantes para a compreensão da conjuntura organizacional, questões educacionais, processos burocráticos e práticas pedagógicas. Contudo, estas ações, embora significativas, não substituem a necessidade de uma política de socialização formalizada e institucionalizada, que favoreça o acolhimento e a integração tanto dos novos docentes quanto dos veteranos, que também necessitam de formação contínua para atualizar suas práticas pedagógicas.

Assim, é necessário repensar as práticas de socialização institucional nos institutos federais da região amazônica. A formação docente, atualmente, é tratada como ações pontuais, e não contínuas. Muitos docentes que ingressam na carreira EBTB nos IFs não têm experiência docente e, em muitos casos, não possuem conhecimentos pedagógicos necessários para atuarem nesse contexto específico da educação profissional, científica e tecnológica. Além disso, muitos enfrentam dificuldades relacionadas à pesquisa e extensão, o que acarreta precarização do trabalho docente, afetando diretamente as condições de trabalho e gerando mal-estar e adoecimento entre os servidores ingressantes.

Esta falta de uma política estruturada e contínua de socialização institucional compromete a adaptação dos novos docentes, que, frequentemente, se veem despreparados para as especificidades do ambiente dos IFs, impactando seu desempenho e bem-estar.

Almeida et al. (2019, p. 194) destacam que a profissionalização docente tem levado à degradação do status profissional, à desqualificação do trabalho docente, à queda do prestígio social, à diminuição da autoestima e à deterioração das condições de trabalho e de vida. Este cenário evidencia a urgência de uma formação continuada específica que atenda às particularidades do ensino, das relações de trabalho, da ciência e tecnologia, da atuação em ensino, pesquisa e extensão, e que se inicie com uma política de socialização institucional efetiva, valorizando a formação permanente na educação profissional, científica e tecnológica. A simples realização de palestras, cursos, oficinas e cursos on-line, muitas vezes, não é suficiente para enfrentar as problemáticas e dificuldades cotidianas do trabalho docente.

Ao comparar o IFAC com o IFAM, com base na categoria marxista da mediação, observamos que o IFAC, por ser uma instituição mais recente, criada pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) e iniciada em 2009, recebeu em seu quadro de servidores, em sua maioria, profissionais do estado do Acre que nunca atuaram na rede federal e desconheciam as particularidades dessa nova institucionalidade. Eles aprenderam na prática, sem um momento formal de acolhimento, integração ou socialização institucional, e se apropriaram da realidade do IF e de suas múltiplas dimensões. Embora atualmente o IFAC tenha implementado ações formativas, como jornadas pedagógicas, oficinas, cursos e palestras, ainda não existe uma política de socialização institucional sistematizada e formalizada para o acolhimento e integração dos servidores ingressantes na docência em EBTB.

Na perspectiva da categoria de contradição, verificamos que, ainda que o IFAC, o IFAM e o IFRR realizem ações informativas e formativas em suas jornadas pedagógicas, estas formações nem sempre consideram as precariedades nas escolas, nos sistemas e no

trabalho em sala de aula. Estes elementos essenciais precisam ser reconsiderados e reavaliados nas formações, para que se melhorem as condições de trabalho e a qualidade do ensino nos IFs. Isso aponta para a necessidade de uma socialização institucional que priorize o desenvolvimento profissional dos professores, levando em conta suas especificidades, a fim de minimizar as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Esta abordagem pode contribuir para a melhoria das condições de trabalho, para o aumento da motivação e para a permanência dos docentes na carreira.

5.4 Análise dos Processos de Socialização Institucional nos discursos dos docentes e gestores dos Institutos Federais da Amazônia ocidental

A partir das ideias marxistas, podemos pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, que não produz nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige mais esforço físico e mental do que aquele trabalho na indústria (Lima, Weber, Martini, 2008, p. 15)

A presente análise busca elucidar os resultados sobre os processos de integração e socialização institucional interna e externa desenvolvidos para os servidores docentes em início de carreira e os impactos no trabalho docente. Entendemos o trabalho docente na perspectiva marxista de práxis, sustentados pelo materialismo histórico-dialético, cuja as bases são a matéria, a historicidade e a dialética. Magalhães e Souza (2018, p. 21) caracteriza a práxis como uma “perspectiva filosófica e ontológica que envolva as organizações complexas que parte do empírico, do real aparente (prática), associado as abstrações e reflexões (teorias), para chegar no concreto pensado”.

Os dados analisados foram os documentos institucionais (PDI, planilhas com dados dos servidores, relatórios, programações das jornadas pedagógicas), além dos dados que foram disponibilizados através da plataforma da escola virtual do IFAM, incluindo as informações da pesquisa empírica, realizada através de entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes dos três institutos da Amazônia ocidental, através das quais é possível inferir que a principal atividade formativa desenvolvida nos três institutos pesquisados são as jornadas pedagógicas.

Nossa análise aponta que as jornadas pedagógicas representam um momento de formação proposto pela instituição e se constituem como um primeiro encontro de formação continuada ofertada pela instituição aos seus servidores, geralmente realizadas no início do ano, tendo um olhar para as intencionalidades institucionais. Além disso, devem atender

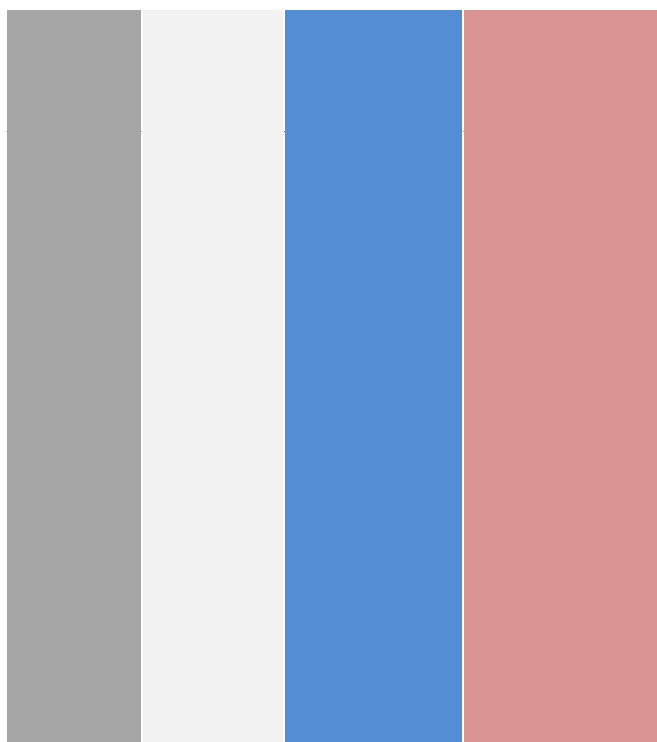
prioritariamente às necessidades da instituição, buscando mobilizar o profissional para iniciar o ano letivo, sendo um momento significativo para a instituição.

Silva (2020, p. 803) afirma que a jornada deve possibilitar uma “formação crítico-reflexiva que garanta aos educadores a importância da ação individual e coletiva para a (re) construção de uma práxis pedagógica transformadora que garanta o direito de aprender dos educandos”.

No que tange à política institucional de socialização aos servidores ingressantes, ao serem questionados sobre as contribuições dadas pela equipe gestora de ensino para apoiarem os novos servidores docentes no momento de ingresso e para a permanência na docência na EBTT, os participantes da pesquisa salientam, em suas falas, que não há uma política de integração e socialização institucional sistematizada no âmbito dos IFs da Amazônia, como podemos observar nos discursos apresentados pelos gestores no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6: Contribuições da equipe gestora – discursos gestores

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Sociabilização e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos da gestão sobre a política de acolhimento e integração	Contribuições da equipe gestora de ensino para apoio aos novos servidores docentes no ingresso na EBTT	É a procura do professor que faz a demanda por uma explicação ou dúvida em relação ao que ele está precisando. Temos a equipe para dar o suporte, inclusive nós da COTEP também ajudamos. Eu penso que o instituto deveria organizar essa apresentação, até para os pais alunos tendo em vista que é uma instituição diferenciada com vários níveis e modalidades de ensino (Entrevistado, IFAC - G2). São apenas ações pontuais informativas. Desconheço esse apoio e nós temos hoje muita dificuldade na parte do ensino, isso é uma questão delicada que estão vivenciando hoje na instituição e não vemos esse apoio. Temos deficiência no apoio ao ensino em todas as atividades de ensino (Entrevistado, IFAM - G1). Acolhimento pessoal e orientação. Falta procedimento padrão de acolhimento. É muito pessoal, e muito do gestor que recebe e está disposto a se doar, acolher entender esse momento de dúvidas e do colega que está chegando está aberto ou à vontade para ser acolhido e receber ajuda (Entrevistado, IFRR - G1). Cursos de capacitação e apoio pedagógico. Temos muitos professores substitutos e necessitam de formação pedagógica, nós temos no planejamento, mas como temos que atender diferentes níveis com os mesmos professores ainda representa um desafio, mas que a gente precisa superar. Desafio grande da gestão resolver isso proporcionar momentos de



formação pedagógica para professores substitutos e servidores em geral para atuação nos diferentes níveis e modalidades (Entrevistado, IFRR - G3).

Programa de Formação de Integração na plataforma de ambiente virtual na escola EAD, a formação através do núcleo de formação pedagógica que é acompanhada pelos setores ao longo do ano. Esse que tem na plataforma, no ambiente virtual, na escola EAD, digamos assim, é obrigatório, você ingressa e você faz esse curso ali, você conhece as pró reitorias, qual o trabalho das pró reitorias e aí vai verificando as regulamentações, qual o foco dos institutos federais, o que é a educação profissional e a nossa organização de trabalho, isso é o primeiro ponto. Depois, ao longo do ano, ele vai se organizando, nos aspectos formativos dele no núcleo de formação, e não só, porque o IFAM tem vários eventos que tratam de temáticas, mas que são formativos também. Eles sempre têm esse quê formativo para ele conhecer as ações que o instituto federal desenvolve (Entrevistado, IFAM - G2).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

De acordo com as narrativas apresentadas no Quadro 6, observamos nos discursos dos gestores dos IFs da Amazônia ocidental a inexistência de uma política de socialização institucional sistematizada, contemplando ações formativas contínuas para servidores e docentes nos institutos federais. O que existe são apenas ações formativas pontuais, sendo que as ações de acolhimento acontecem de maneira informal, geralmente nas jornadas e encontros pedagógicos, a fim de satisfazer os docentes conforme suas demandas. É unânime entre os gestores a necessidade de uma formação continuada, de cursos de capacitação e de maior acompanhamento e apoio pedagógico aos servidores dos institutos federais, de forma contínua e regular, visando o aprimoramento da prática pedagógica e o fortalecimento da identidade profissional. Dessa maneira, seria possível desenvolver melhores processos de integração, alinhados aos valores institucionais, promovendo o sentimento de pertencimento e engajamento na profissão.

Tardif e Lessard (2005) apontam que os encontros formativos como estes, se constituem como espaços coletivos de reflexão sobre o fazer docente, de trocas de experiências, de aprofundamento teórico, de busca de superação das dificuldades e de construção de conhecimentos.

Em relação aos processos de socialização e mecanismos de integração supracitados, o Quadro 6 aponta que os servidores foram aprendendo se adaptarem às normas, valores e práticas que regem o seu ambiente de trabalho através de ações informais e interações no

contexto da instituição. Embora sejam importantes estas trocas informais e a interação entre os servidores para o processo de socialização profissional, é necessário que a instituição tenha uma política institucional de socialização.

O que verificamos na pesquisa é que os processos de socialização e integração são realizados por práticas informais aos novos membros, para que eles se sintam incluídos e integrados. Estas ações e experiências vivenciadas influenciam na construção da identidade profissional e na consolidação da cultura organizacional em diferentes contextos que impactam nos processos de socialização.

Almeida et al. (2019), em seu estudo sobre a socialização, a profissionalização e o trabalho dos professores iniciantes na rede pública de ensino em São Paulo, salientam as complexidades e as contradições envolvidas no processo de inserção profissional e no percurso profissional. Os autores indicam os desafios enfrentados pelos professores novatos, incluindo baixos salários, instabilidade no emprego e falta de recursos nas escolas, contribuindo para um ambiente de trabalho precário que afeta o compromisso e o desenvolvimento profissional, causando a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Ainda que se constate que há um acolhimento informal e virtual pelas equipes de gestão educacional, observamos que estas ações desenvolvidas são contraditórias e não contemplam uma formação na e para formação da identidade do profissional docente em início de carreira. As palestras, os minicursos e as oficinas não atendem às dificuldades e necessidades diretamente ligadas aos processos pedagógicos vivenciados em sala de aula e suas nuances. Frequentemente, as ações formativas desenvolvidas nos encontros formativos não ajudam a compreender o dinamismo da sala de aula e as diferentes dimensões dos saberes profissionais do docente, porque não fazem parte do projeto voltado para o servidor, mas para as demandas da instituição.

Além disso, constatamos, pelo discurso dos gestores, que, nos institutos federais, há um grande número de professores substitutos e professores em início de carreira, parte deles bacharéis sem formação pedagógica, que desconhecem a dinâmica do contexto da rede federal, a atuação no ensino verticalizado e a polivalência do trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico. Nesse cenário, as ações informais de acolhimento mostram-se insuficientes para atender às demandas desses profissionais, que necessitam de um acompanhamento mais próximo e efetivo, por meio de cursos de capacitação voltados ao exercício e desenvolvimento profissional, além de uma formação que os prepare para compreender a estrutura e a conjuntura institucional no âmbito dos institutos federais.

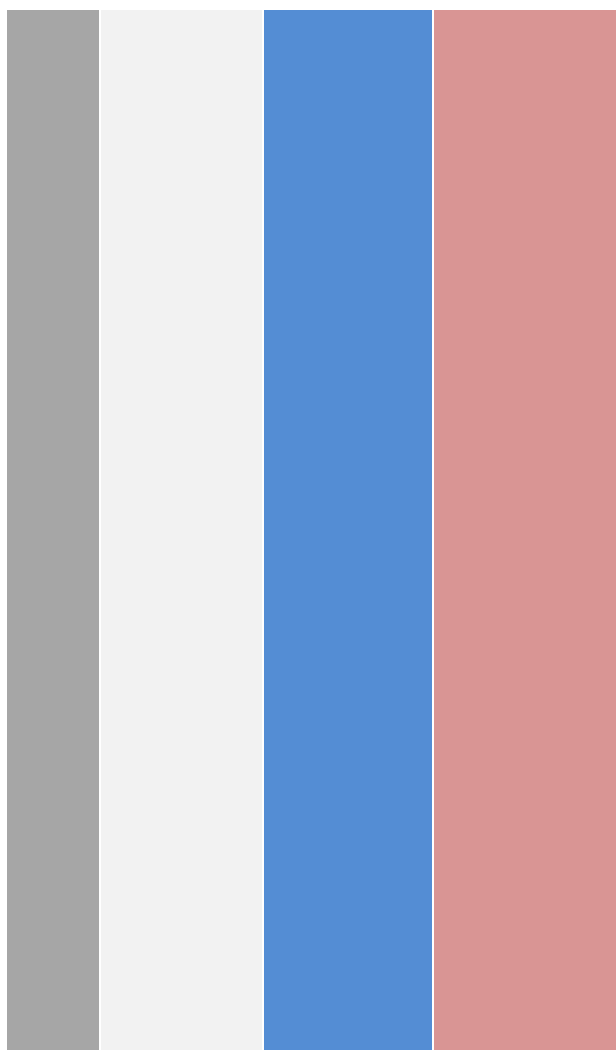
Para Almeida et al. (2019), fatores como contratos temporários, professores substitutos⁷ e ausência de uma formação pedagógica são elementos que afetam a capacidade dos professores de formarem relações profissionais e se envolverem em projetos colaborativos, impactando na sua eficácia e satisfação no trabalho. Esta constatação sublinha a necessidade de mudanças de políticas para melhorar a segurança no emprego dos professores e que existe uma lacuna significativa entre a formação docente e as realidades do ensino nas escolas públicas, evidenciando a necessidade das instituições de ensino prepararem melhor os futuros professores para os desafios que vão enfrentar nas suas carreiras. Ademais, a vida profissional dos professores novatos necessita de mudanças sistêmicas com apoio didático e pedagógico para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas.

Quanto à categoria recepção, o primeiro estágio do processo de acolhimento do docente na instituição, não houve, entre os participantes, a preocupação com a integração dos docentes no período de inserção profissional, como se apresenta no Quadro 7 abaixo

Quadro 7 Recepção no ingresso como docente na instituição – discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Socialização e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos dos docentes sobre a política de acolhimento e integração	Recepção no ingresso como docente na instituição	Então na posse em si não tive nenhum problema cumpriu-se o rito que se espera que tenha, agora após a posse não teve nenhum tipo de assistência, foi literalmente entrei na instituição, não teve ninguém para orientar, para falar os caminhos, as questões burocráticas e pedagógicas que tinham que serem feitas, e eu tive que ir aprendendo, e literalmente correndo atrás de colegas que pudessem ajudar e orientar. Mas da parte institucional não houve nenhum tipo de apoio (Entrevistado, IFAC - D6, grifo próprio). É assim o maior impacto é que eu já cheguei, já fui para a sala de aula, não deu muito tempo assim de entender a dinâmica. Eu já cheguei, tomei posse num dia no outro, a gente já começou as atividades docentes. Mas foi boa, as minhas memórias são bem positivas (Entrevistado, IFAC - D7, grifo próprio) Não houve nenhum acolhimento, nem algo parecido, nem do sistema, como eu te falei quando eu cheguei nesse campo, já cheguei e assumi a coordenação da graduação e até então eu era coordenador do técnico, então o sistema é diferente do técnico, apesar de ser o mesmo

⁷ Os professores substitutos não fizeram parte desta pesquisa, mas os institutos recebem servidores substitutos que não conhece a carreira EBTT.



sistema, mais a plataforma para o técnico e diferente da plataforma para o superior que é outro jeito. Então não teve nenhum treinamento, não teve nada para a gente aqui. Então falaram você é o coordenador, e aí tive que me virar para aprender, e saber mexer mesmo nas coisas e entender tudo isso (Entrevistado, IFAM - D5, grifo próprio).

O momento de ingresso na instituição como docente aqui na instituição bem foi um pouco precário, não por causa da instituição. Porque eu entrei no momento de pandemia, o ruim de um ensino remoto, então em relação a recepção houve uma recepção, mas não uma recepção como deveria ser, ou como seria se fosse no ensino presencial (Entrevistado, IFRR - D1)

Da parte de relacionamento foi muito tranquilo, o pessoal foi muito receptivo. Mas pensando ali nos processos de trabalho, olha, agora você precisa fazer isso, precisa pedir aquilo, eu não sabia por onde começar. Acesso ao SIGAA ao e-mail, foi tudo um pouco conturbado. Então durante as férias foi o período que eu fui pedindo ajuda para um e para o outro, olha onde que eu peço isso? Qual é o e-mail para pedir aquilo, com quem que eu falo. Então, eu não tinha isso muito claro (Entrevistado, IFAC - D4).

Então, quando eu vim para cá, eu já tinha sabia como funcionavam algumas coisas aqui nesse campus, e acabou que foi mais fácil a minha ambientação. No entanto, eu não tive assim nenhum amparo alguém para falar vai ter um dia de integração ou uma semana de integração (Entrevistado, IFAM - D5).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

Diante das análises apresentadas na categoria recepção dos docentes no início de carreira, foi consenso entre os docentes a ausência de um momento formativo para acolhimento e integração dos docentes no período de sua inserção profissional. Os discursos dos docentes revelam a ausência de orientação, apoio, assistência e treinamento inicial, devido também a fatores ligados à pandemia, que tornou o trabalho docente ainda mais precarizado e conturbado pela ausência de amparo e ações integrativas nos IFs da Amazônia ocidental.

No que concerne à legislação, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), no Título IV, que trata da organização da educação nacional, os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participarem integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Inc. I e inc. V, art. 13). Consta ainda na LDB que os sistemas de ensino

promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (inc. V, Art. 67).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) destaca, no capítulo IV, referente ao magistério da Educação Básica, que a formação continuada é uma condição para a qualidade do ensino e para a valorização do magistério. Além disso, determina a participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola e a jornada de trabalho que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula (PNE, 2001).

O que é perceptível pelos extratos dos discursos analisados é que não há uma política de socialização sistematizada no âmbito dos institutos federais, o que acontece são ações formativas pontuais que não estão focadas no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Almeida et al. (2019), a ausência de socialização no trabalhos dos professores iniciantes pode gerar insegurança profissional, afetando o compromisso com a profissão e a capacidade de engajamento, sendo um momento de desafios na construção das relações interpessoais na formação de vínculos profissionais com os colegas devido à quantidade de atividades que são atribuídas aos docentes EBT, causando dificuldades na colaboração e no trabalho em equipe, além da intensificação do trabalho docente e sua precarização.

Embora sejam inúmeros os desafios e dificuldades vivenciados pelos professores em início de carreira pelas condições de trabalho desfavoráveis e pela ausência de preparação do servidor para enfrentar os desafios desde o seu período de inserção na carreira docente, muitas vezes a própria instituição e os órgãos de avaliação externas culpabilizam e responsabilizam os professores e o colocam uma pressão indevida por fatores ligados ao desempenho dos alunos, à evasão, à reprovação e à repetência, estando fora, em geral, do controle do seu controle e de suas competências profissionais, tendo outras razões de ordem socioeconômicas. Na maioria das vezes, este profissional se vê despreparado e sem apoio didático-pedagógico, uma vez que a própria instituição não dá condições adequadas de trabalho e não oferta formações que venham atender a seus interesses e especificidades da sua atuação para a docência.

Faz-se necessário instituir, portanto, uma política de acolhimento e socialização institucional assertiva devido à necessidade de minimizar os impactos no fazer pedagógico no período de inserção profissional, pois as próprias políticas educacionais são contraditórias e indicam uma desconexão sobre o que é pensado legalmente e as realidades enfrentadas pelos professores. Notamos que os documentos normativos e legais políticos e pedagógicos

estabelecidos pelas autoridades educativas são, com frequência, inacessíveis e não efetivamente implementados no fazer diário do professor, por causa do desconhecimento e da ausência de preparação do profissional para atuar em uma conjuntura tão peculiar e singular, como é o caso dos IFs.

Mediante tais evidências, apontamos que a complexidade e os desafios enfrentados pelos docentes em início de carreira precisam de mudanças sistêmicas a fim de haja uma melhora nas condições de trabalho e para apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes em início de carreira.

Para Freitas (2002), a instituição deve oportunizar a compreensão do contexto organizacional das instituições na formação das experiências dos professores novatos para promover estruturas de apoio que facilitem sua socialização profissional. Como observa Dubar (2005), a simples alteração da identidade dos indivíduos dentro da profissão docente é um objetivo complexo que requer mudanças significativas nas estruturas de conhecimento e nas relações de trabalho, sendo fundamental uma formação contínua no e para o trabalho, a fim de proporcionar uma complementação didático-pedagógica visando contemplar os professores bacharéis, tecnólogos, substitutos e novatos, explicando sobre as nuances do trabalho pedagógico e os processos de ordem institucional, sistêmica e acadêmica tão importante a estes profissionais.

Os professores, aos serem questionados se tiveram acesso à informação em relação a documentos, legislação, diretrizes, fluxos organizacionais, preparação de aula, orientação e acompanhamento através de formações didático-pedagógicas que subsidiaram sua atuação como profissional, responderam que não, nem preparação ou formação para o início de sua formação, como vemos no Quadro 8 abaixo.

Quadro 8: Acesso do docente à informação e aos documentos – discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Socialização e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos dos docentes sobre a política de acolhimento e integração	Acesso do docente a informação em relação a documentos, legislação, diretrizes, fluxos organizacionais, preparação de aula, orientação e acompanhamento através de formações	Não, no ingresso não. No ingresso a gente tem acesso aos documentos, a gente tem acesso a ODP, tem acesso aos planos de cursos, PPC, a gente tem acesso aos formulários de PIT, que na época era feito tudo no Word, tem acesso as pagelas. Documentos a gente sempre tem acesso o que a gente não tem é uma preparação, um curso, uma oficina, isso a gente não teve. Pra gente puder aprender e também entender como é que é o fluxo operacional disso. A gente também não teve nenhuma preparação nesse sentido, somente o acesso

			didática- pedagógicas	aos documentos no momento do ingresso. (Entrevistado, IFAC - D3). Não houve. Não houve esse repasse desses documentos norteadores. Então não houve esse repasse desse dossiê, porque são muitos documentos, muita legislação. Mas, em termos de legislação, documentos, resoluções não foram me passado absolutamente nada (Entrevistado, IFAM - D5). Eu tive acesso a todas, o diretor me apresentou toda a estrutura, todo organograma onde é que eu acho a lei, o que eu faço isso, o que tem no site. Então o acesso ele é feito pelo portal institucional. Tem tudo isso no portal institucional. Agora a orientação não teve nenhuma, nem acompanhamento (Entrevistado, IFAC - D6) A gente conheceu o panorama, mas como eu disse, poderia haver uma ação de integração de fato. Só essa apresentação na posse deixa muito a desejar, até porque são muitas informações para um curto período, A gente conheceu o Panorama, mas como eu disse, poderia haver uma ação de integração de fato. Então esse tipo de integração foi o que faltou (Entrevistado, IFRR - D7). Não, não eu tive acesso aos documentos, tive que buscar essas informações, assim como autodidata. Não teve vamos dizer assim um treinamento, e agora neste ano já teve no início do ano, mas para todos os docentes e estou atualmente fazendo por conta própria o curso de que deveria ter feito ano passado, que é o de ingresso. E aí tem todas essas informações, mas eu encontrei esse curso lá no Moodle. O nome do curso é um Curso de integração com (Entrevistado, IFAM - D6).
--	--	--	--------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

Em relação à categoria acesso à informação, é possível inferir as seguintes subcategorias: ausência de preparação/orientação, ausência de acesso aos documentos e ao portal institucional, e ações de integração.

O período de inserção docente se apresenta como um momento de inseguranças, incertezas, desafios e dificuldades aos docentes que ingressam no âmbito dos institutos federais. O acompanhamento e o apoio são ações fundamentais ao servidor em início de carreira, bem como o acesso aos documentos legais, normativos e diretrizes institucionais que embasarão sua prática profissional na instituição.

Notamos, na análise dos extratos dos discursos, a ausência de orientação, apoio e preparação, com dificuldade de acesso aos documentos e a necessidade de ações integrativas que possibilitem o acesso e o conhecimento dos documentos institucionais. Frequentemente, estes documentos só são disponibilizados pelo acesso no site institucional, o que não garante a leitura e a compreensão pelos servidores dos referidos documentos, uma vez que não possuem, em muitos casos, familiaridade e conhecimento dos fluxos, diretrizes e normativas da instituição, sendo preciso o repasse das informações e documentações para um melhor entendimento dos documentos normativos e legais que regem os institutos federais.

Chancherine (2009) destaca que os momentos de socialização do professor são fundamentais, pois é quando se dá “início a construção de sua identidade profissional, quanto mais difícil e traumático for, maior chance de se considerar a escolha da profissão um equívoco, maior possibilidade de descontentamentos, maior número de professores adoecidos, e os que abandonam suas carreiras desencantados” (Chancherine 2009, p.188-189).

Desse modo, inferimos que não basta os documentos estarem disponíveis no site, pois, muitas vezes, o servidor nem consegue encontrá-los com facilidade e disponíveis no momento de sua pesquisa, havendo uma necessidade de serem apresentados e explicados nos momentos formativos, já que regem a instituição e sua carreira profissional. No entanto, se o servidor desconhece os documentos que regem sua função, como vai solicitar os processos inerentes a sua função, como férias, auxílios, capacitação, reconhecimento de saberes e competências (RSC), licenças para tratamento de saúde, entre outros⁸.

Quanto à categoria ações de acolhimento e integração institucional, apontamos os extratos dos discursos que as ações que ocorrem são a troca de experiências pelos pares, treinamentos e capacitações que se dão na maioria das vezes nas jornadas pedagógicas, sendo apontado pelos docentes a necessidade real de uma política de acolhimento e integração institucionalizada, como verifica-se no Quadro 9.

Quadro 9: Percepção dos docentes sobre a política de acolhimento – discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Sociabilizações	Política de acolhimento	Discursos dos docentes sobre a	Percepção dos docentes a respeito da política de	O que há são treinamentos e capacitações elas ocorrem mais quando iniciamos períodos normalmente o campus traz palestrantes ou

⁸ Nos três IFs da Amazônia ocidental, existe a resolução que trata do Regulamento da Atividade Docente (RAD).

integração	integração de servidores	política de acolhimento e integração	acolhimento e integração aos novos servidores docentes.	minicursos com alguma temática que vai levar alguma capacitação para o servidor isso ocorre sempre nos inícios de períodos letivos tanto janeiro quanto julho, mas outras capacitações são normalmente por conta do professor Entrevistado, IFAM - D1). Não há uma política estruturada, apenas as jornadas pedagógicas. (Entrevistado, IFAC - D7, grifo próprio). Olha, é como eu falei, ela falta ser institucionalizada essa política, ela tem que ser melhor institucionalizada. A recepção existe, o acolhimento existe, e a ambientação. Você se sente muito bem aqui ao chegar, entendeu, o pessoal é todo mundo muito prestativo, muito acolhedor. Aquele servidor que muitas vezes chega de longe aqui recebe aquele abraço amigo, que tão logo você ingressa no IFAM faz você se sentir parte do IFAM, isso existe. Mas esse processo não é institucionalizado, ele não tem um detalhamento, é o que eu posso dizer, não tem uma estrutura, não é formalizado (Entrevistado, IFAM - D6). Então eu não percebi essa ação de apoio, a ação de acolhimento obviamente teve cerimônia simbólica em torno do acolhimento isso existe. Mas faltou essa política de acolhimento de inserir de integralizar o novo servidor na instituição e internalizar a instituição ao novo servidor. Então faltou isso (Entrevistado, IFRR - D7). Em relação à política de acolhimento e integração não existe documento institucional de uma política de acolhimento e integração. Existem para os alunos, para os servidores eu não tenho conhecimento (Entrevistado, IFAC - D2).
------------	--------------------------	--------------------------------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

Percebemos as seguintes subcategorias no discurso docente: ausência de uma política de acolhimento e integração sistematizada e documentada, falta de apoio e troca de experiências pelos pares. Para Hargreaves (1998), as relações com colegas são um elemento crítico na socialização e no desenvolvimento profissional dos professores, pois as redes de interações e relações definem a “cultura da escola” e põem em jogo os valores, as formas de fazer e as crenças adotadas pelos membros da instituição escolar, que enfrentam similares condições laborais, exigências e limitações no contexto do cotidiano escolar.

É válido destacar que as ações pontuais informativas, os treinamentos e as capacitações realizados apenas nas jornadas pedagógicas não garantem a socialização do servidor para a realização de sua função e para a prática pedagógica. Os institutos federais recebem uma gama de servidores em diferentes temporalidades. De acordo com a necessidade do campus naquela área específica, o servidor é convocado pela ordem de classificação no edital do concurso, e alguns servidores tomam posse e entram no início,

outros no meio, e alguns no final do ano, isso inviabiliza um acompanhamento e um apoio mais de perto, pois os indivíduos ingressam em diferentes momentos.

Ainda temos a contratação de professores substitutos, que ingressam nos institutos por várias razões, como licença-capacitação e qualificação, licença-saúde e tratamento de saúde de familiar e acompanhamento de cônjuge entre outras razões. A situação pode se agravar, uma vez que a maioria destes servidores que adentram nos institutos temporariamente nunca atuou como servidores da rede federal e desconhece a complexidade da atuação docente nos IFs, fragilizando e causando a precarização do trabalho docente.

O professor, pela quantidade de atividades pedagógicas e burocráticas que precisa desenvolver para cumprir o Regulamento da Atividade Docente (RAD) e normativas legais, acaba tendo pouco tempo para realizar a reflexão do seu fazer docente. Jiménez et al. (2006) indica a necessidade da formação do professor crítico-reflexivo, a fim de que seja capaz de pensar criticamente sobre sua prática e o sistema educativo.

Para Almeida et al. (2019), a prevalência de contratos temporários entre docentes contribui para a falta de estabilidade profissional, o que dificulta a sua capacidade de estabelecer ligações significativas com os colegas e envolver-se plenamente em projetos escolares, afetando o seu compromisso com a profissão docente. Os autores afirmam ainda que muitos professores relataram insegurança devido a contratos temporários e baixos salários. Esta instabilidade afeta o seu compromisso com a profissão e a sua capacidade de se engajar no planejamento a longo prazo para as suas carreiras docentes.

Baccin e Shiroma (2016) apresentam como principais elementos da precarização nas condições de trabalho docente o aumento da carga de trabalho, as implicações à saúde, os mecanismos de vigilância, os impactos das políticas neoliberais e o contexto histórico. Em relação ao aumento da carga horária, os professores estão a experimentar um aumento significativo da sua carga de trabalho devido ao aumento das expectativas de produtividade, que é uma resposta direta às exigências do sistema capitalista, que procura maximizar a produção sem correspondentes aumentos de recursos ou apoio aos professores.

A sobrecarga de trabalho e a pressão no trabalho geram efeitos prejudiciais na saúde física e mental dos professores. Muitos educadores relatam sentir dores musculares, problemas posturais e estresse psicológico por causa das exigências implacáveis, interferindo no seu bem-estar e em prol da produtividade.

Penteado e Neto (2019), em seus estudos sobre o mal-estar docente no Brasil, evidenciaram dupla natureza da visibilidade e invisibilidade, discutindo que certos aspectos do sofrimento docente são, muitas vezes, negligenciados no panorama educacional,

enquanto outros são mais proeminentemente reconhecidos. Esta dinâmica é crucial para a compreensão do contexto social e educativo mais amplo, revelando que as narrativas coletivas entre professores, moldadas pela sua socialização profissional e pela feminização da força de trabalho docente, afetam significativamente a forma como os profissionais geram a sua saúde e bem-estar.

Os autores supracitados ainda destacam como um dos principais impactos o papel crítico que a organização do trabalho desempenha no bem-estar docente. Quando os professores não têm liberdade para reorganizarem os seus processos de trabalho, ou quando enfrentam estruturas organizacionais autoritárias, isso pode levar a um aumento do estresse psicológico e dos sintomas físicos de mal-estar.

As contraditórias políticas públicas que promovem a expansão dos institutos federais, mas, ao mesmo tempo, levam à precarização do trabalho docente, criam um ambiente desafiador para os educadores, que devem enfrentar as exigências de um sistema educativo em crescimento enquanto enfrentam condições de trabalho em declínio, porque a nova institucionalidade é a materialização da concepção capitalista de aproveitamento da força de trabalho, dos espaços e da infraestrutura em favor da eficiência na oferta de uma educação para os mais diversos segmentos com custos reduzidos.

No âmbito dos institutos federais, a regulação e o controle do trabalho docente são regulamentados pelo RIT, pelo PIT, pelos sistemas SEI, SIGAA, SUAP, RAD, pela necessidade de institucionalização de projetos de ensino, pesquisa e extensão e pela comprovação do trabalho executado pelos professores. Estas condições do trabalho dos professores têm sido apontadas como um fator significativo na intensificação do trabalho. Este sistema não só aumenta a pressão sobre os educadores, mas também suscita preocupações sobre a legalidade e implicações éticas de tais práticas de vigilância (Araújo, 2018).

Neste contexto histórico de exploração laboral, é essencial compreender as mudanças nas demandas capitalistas pelo trabalho e pela formação de uma massa de trabalhadores na EPT, em que os desafios enfrentados pelos educadores não são isolados, mas integram uma tendência maior de intensificação e precarização.

No que se refere às trocas de experiências dentro do ambiente escolar e a socialização do professor com os demais profissionais da unidade são possibilidades para a aprendizagem na profissão. Segundo Dubar (2005, p. 22), a socialização profissional é um processo interativo e multidirecional que supõe “uma transação entre o socializado e os

socializadores, longe de ser adquirida de uma vez por todas, ela implica renegociações permanentes no cerne de todos os subsistemas de socialização”.

Para o autor, a chave do processo de construção das identidades sociais e profissionais estaria em reduzir as distâncias das “identidades para si” e as “identidades para os outros”, quando os atores sociais se identificam uns com os outros e constroem simultaneamente uma imagem de si, e as determinadas identidades sociais e profissionais são forjadas na tensão de processos relacionais e biográficos. Além disso, o professor, neste processo de construção de identidade, deve tomar “consciência de classe em si enquanto sujeito histórico, e para si” (Andrade, 2019).

É notório que o comportamento humano é continuamente moldado pelas interações sociais e pelo convívio, uma vez que os indivíduos desenvolvem seu potencial, aprendem, ajustam seus comportamentos e internalizam valores e atitudes por meio da socialização primária (na família) e secundária (na escola, com amigos, no local de trabalho e na instituição). Neste processo, as interações sociais contribuem para o fortalecimento de normas, valores e atitudes, fundamentais para a construção da identidade profissional (Dubar, 2005).

Verificamos, a partir dos relatos dos docentes, a necessidade de uma política de socialização institucional sistematizada, que busque acolher e integrar os servidores para a melhoria do desempenho, satisfação laboral e melhoria do clima organizacional. Onde a socialização não seja apenas como um “processo de transmissão de valores, normas e regras, mas de desenvolvimento de determinada representação de mundo. É um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar, 2005, p. 23-24).

Quando questionados sobre como as ações de integração e acolhimento desenvolvidas na instituição contribuem para a profissionalização docente, os participantes apontam a necessidade de uma semana de ambientação e de ações formativas voltadas para esta finalidade, para o acompanhamento pedagógico e didático, dentre outras questões, como vemos no Quadro 10.

Quadro 10: Ações de Integração e Acolhimento pela instituição – discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Sociabilização e integração	Política de acolhimento e integração	Discursos da gestão sobre a política de acolhimento	Ações de integração e acolhimento desenvolvidas na instituição	A gente tem esses eventos, assim que a gente pode chamar de uma formação continuada pela densidade que têm de informações e capacitação. Que são as jornadas pedagógicas,

graça	ção de servidores	e integração	contribuem para a profissionalização docente	as reuniões administrativas, as ações que os próprios setores promovem NAES, NAPNE, as oficinas que a gente vai participando, porém algumas delas acontecem paralelas, e aí isso acaba afetando grupos de professores que vão acessar ou não. O que eu consigo falar é disso, que é esse o processo habitual da instituição, das jornadas pedagógicas, dessas oficinas, desses encontros, das reuniões com as coordenações que vão dando para a gente esses elementos formativos (Entrevistado, IFAC - D7). Eu acho que criar essa semana de ambientalização do professor, fazer esse acompanhamento pedagógico do professor pelo menos de 3 meses a 12 meses, pode variar de professor para professor. Mas é fazer assim: receber esse professor, mostrar como é aqui a casa, fazer acompanhamento, integralizar ele mesmo com a instituição. Às vezes o camarada vem com o bacharelado e vem sem nenhuma formação técnica pedagógica. Hoje em dia já está melhorando essa visão, mas quando eu fiz era complicado. A área técnica, a questão pedagógica e didática não existia. Então assim, esse acompanhamento e ambientalização, esse acompanhamento didático, até mesmo dar umas diretrizes institucionais seriam boas ferramentas para melhorar o desempenho do docente (Entrevistado, IFAM - D2). A semana de jornada pedagógica e os cursos que acontecem como integração, dentro da instituição, eles possibilitam a profissionalização com certeza, a visão que eu tenho com esse curso agora desse ano muitas informações eu já tenho, então é um curso que eu até acelerei porque eu já fiz por conta própria. Aprendi muito nas reuniões pedagógicas que também são importantes, eu acho que elas deveriam acontecer não só uma vez ao ano, mas poderiam ser mais bem trabalhadas, e mais frequentes. Vamos dizer assim no final do encerramento do período, os conselhos de classe que são um instrumento muito importante e também acaba fazendo essa parte do conhecimento que é essencial e muito importante para a evolução do instituto (Entrevistado, IFAM - D2). Contribui, a gente aprende bastante e querendo ou não a gente começa a utilizar o que aprende e colocar em prática. Eu acredito que tem que potencializar um pouquinho mais essa prática para quando os novos docentes chegarem a ter uma visão geral e realmente entender como funciona o sistema, nossos fluxos internos, apesar de ser falado, poderia ser intensificado. Uma política de integração porque não há. No caso, há à prática, mas não há algo institucionalizado que aconteça de uma forma contínua, acontece na prática, mas não é algo
-------	-------------------	--------------	--	--

 institucionalizado (Entrevistado, IFRR, D 4).
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

No tocante à categoria ações de acolhimento e integração e profissionalização docente, segundo os discursos, podemos inferir que as principais ações formativas foram realizadas nas jornadas pedagógicas. Os docentes ressaltam a necessidade de se criar a semana de ambientação para acompanhamento e apoio pedagógico mais de perto aos servidores, bem como a consolidação de uma política de socialização institucionalizada a fim de promover os momentos de acolhimento, integração e socialização profissional.

Estes aspectos são cruciais para a socialização dos professores, especialmente os novatos, pois permitem que os profissionais adquiram competências e conhecimentos necessários para o melhor desempenho de suas funções de maneira eficiente, uma vez que os momentos iniciais na carreira profissional são permeados de desafios e dificuldades para a adaptação ao ambiente institucional, à gestão da sala de aula e aos processos de aprendizagem que ocorrem nos primeiros anos de ensino, incluindo o envolvimento dos alunos e as pressões externas das políticas educativas, gerando, com isso, insegurança no trabalho. Logo, estes profissionais necessitam de um acompanhamento mais personalizado e apoio adequado para a progressão na carreira e crescimento profissional.

Verificamos que, diante da crescente complexidade dos papéis docentes, muitos professores se sentem despreparados, o que leva a desafios profissionais significativos e a um declínio do estatuto da profissão docente. As políticas educacionais têm contribuído para a desvalorização do ensino e minando a autonomia e a identidade profissional dos educadores, resultando em baixa moral e elevadas taxas de rotatividade. Dessa maneira, o que vemos é uma crise persistente na profissão docente, quando muitos docentes manifestam um anseio e uma vontade de sair devido às más condições de trabalho e à falta de apoio.

Para Almeida et al. (2010), a profissão docente tem atravessado um declínio no estatuto social. Fatores como baixos salários, condições de trabalho desfavoráveis e mudanças nos valores sociais e nas políticas educativas têm desestimulado os professores a permanecerem no ensino, tornando a carreira menos desejável, o que afeta a sua identidade profissional e compromisso.

Quanto à questão sobre se a instituição promove uma semana de ambientação para acolher e integrar os novos servidores docentes, facilitando sua adaptação e permitindo que conheçam os processos organizacionais, estruturais e os setores institucionais, os docentes, em seus relatos, conforme apresentado no Quadro 11, afirmam que:

Quadro 11: Semana de Ambientação aos novos servidores – discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Sociedade e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos dos docentes sobre a política de acolhimento e integração	Semana de ambientação para acolher e integrar os novos servidores docentes	Não, eu fui recebido, mas não fui acolhido, não houve esse processo de integração. De fato, eu acho que essa semana de ambientação não serve para isso. Nunca serviu, aliás no IFAC eu participo de todas. Assim, hoje eu até acho que ela é muito boa em outro sentido, mas em questão de ambientação para acolher e integrar nesses fluxos não há (Entrevistado, IFAC - D5). Esse momento existiu, mas como falei de forma informal e não é estruturado, o pessoal por conta própria me acolheu, DGP foi lá o diretor do departamento, os professores, os colegas. Aqui funciona isso, aqui funciona assim. Mas nada formal, nada documentado, nada estruturado. Não existe uma política de acolhimento e integração institucionalizada, ou se existe eu não tive acesso (Entrevistado, IFAM - D6). Olha, não tem uma política, tem um acordo interno, eu acho assim que é chegar alguém e esse alguém passar pelo setor ao qual está subordinado, e ali, alguém apresentá-lo à instituição, mas não existe muito, e não existe nada estruturado. Existe na instituição as jornadas pedagógicas, e os coordenadores que vão dando suporte à medida que você a procura. Assim também se não procurar eu acho que as pessoas ficam flutuando aí na instituição (Entrevistado, IFAC - D7). Houve alguns momentos, principalmente na semana pedagógica, cada início de semestre há uma semana pedagógica alguma programação, tema específico para aquela semana. E nesse momento houve uma integração, informações e uma integração na medida do possível entre os colegas durante a pandemia. Mas integração mesmo de conhecer pessoalmente, de conversar só após a pandemia, no WhatsApp e nos grupos através dos recursos tecnológicos (Entrevistado, IFRR - D1). Então eu vejo da seguinte maneira, poderia haver, mas não existe. Poderia existir, talvez uma ação institucionalizada, uma política institucional, então, é nessa ação institucionalizada nessa política institucional. Todos os recém-nomeados irão participar de eventos muito específicos, para conciliar o horário de aula com esse evento, se não der prioriza o evento, porque isso é um ganho mais na frente (Entrevistado, IFRR - D7).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

Quanto à categoria semana de ambientação aos novos servidores docentes, segundo os extratos da entrevista dos docentes, não existe uma semana de ambientação aos novos

servidores. Marcelo Garcia (1999) destaca a relevância do acompanhamento formativo destinando um capítulo do seu livro *Formação de professores: para uma mudança educativa* aos professores iniciantes, por entender a necessidade de enfatizar esse período pelas suas especificidades, singularidades e significado que o caracteriza. O autor explicitou, fazendo uso de Lucas Martin (1986), que, nesse momento de iniciação, é significativo:

[...] transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente (Marcelo Garcia, 1999, p. 115).

Um acompanhamento assertivo institucional faz com que o professor se sinta aceito pelo grupo, acarretando melhores condições no desenvolvimento do seu trabalho com menos tensão e ansiedade, pois, nesse “primeiro ano os professores são principiantes, e em muitos casos, o segundo e terceiro ano podem estar ainda na luta para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p. 113).

Marcelo Garcia (1999) aponta a necessidade de programas de socialização docente como forma de acolhimento ao profissional que está chegando, salientando o valor com o qual se espera dar cor à tessitura e ao saber cuidar, permitindo um percurso profícuo e de boas realizações.

Vale ressaltar que o período de inserção na carreira aos iniciantes causa uma sobrecarga mental e emocional de árduas aprendizagens. O professor deverá granjear conhecimento profissional e equilíbrio pessoal, segundo Marcelo Garcia (1999). De acordo com essas vivências, o docente desenvolverá sua identidade pessoal e profissional. Uma das dificuldades citadas pelo autor refere-se às questões didáticas, mais do que às pessoais ou organizacionais. As mudanças ocorrem devido a fatores maturativos, internos e interativos, que se estabelecem a partir das características pessoais e das relações entre o indivíduo e o ambiente, dependendo dos estímulos recebidos.

A falta dos fatores internos, como política de acolhimento, integração e socialização dos servidores, ocasiona impactos sobre o trabalho docente. Acerca dos impactos vivenciados no exercício de sua função, os professores apontam que tiveram que trabalhar e aprender sozinho, pois não houve ação por parte da instituição para sua formação, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 12: Impactos pela ausência dos processos de acolhimento e integração - discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
				Extratos do Formulário Digital

Sociabilização e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos docentes sobre a política de acolhimento e integração	Impactos no exercício de sua função pela ausência dos processos de acolhimento e integração e formações didáticas pedagógicas no início da carreira nos IFs Quando eu comecei a desenvolver as atividades docentes, eu fui para a gestão, e tinha muita coisa que eu não conheci, não sabia como funcionava, e aí é um processo autodidata, porque aí a gente vai para os documentos, até o organograma da instituição às vezes não era muito simples. O site não é muito fácil de manusear, de ser utilizado, acessível, é aí então a gente tem que ir em busca dessas informações elas chegam à medida que a gente tem as necessidades, ou curiosidade. E aí quando eu fui para a gestão, que essas necessidades se tornaram gigantes, urgentes, eu vi se eu tivesse tido acesso a essas informações antes, as coisas teriam sido mais simples. Eu acho que é isso, faz falta para isso, para constituir essa identidade docente, para entender a instituição, para facilitar os processos, para eu saber, por exemplo, quando eu tenho um problema na sala de aula, quem eu devo procurar, e o que eu devo fazer, como que eu devo proceder. Todas essas respostas, elas estão nos documentos. Mas até a gente conseguir é trazer o documento para vivência mesmo demora um pouquinho. Acho que isso poderia ser mais simples (Entrevistado, IFAC - D7). Foi difícil para mim. Como eu falei para você, era uma área que eu nunca tinha trabalhado aqui, tinham colegas lá que já tinha um vindo de outros órgãos que já era docente, então ele já tinha aquele conhecimento de um plano de ensino, de avaliações, metodologia, essas coisas, para mim foi tudo novo e foi difícil. Como disse eu não tive, o que teve foi no início da semana didático pedagógica. Mas assim um acompanhamento durante 3 ou 4 meses, quando entrei na instituição eu nunca tive, como eu disse para você, meus acompanhamentos foram com os colegas de trabalho que eles diziam olha faz assim, planeja assim, e tal é assim eu fui pegando essas informações com eles, mais da instituição em si de disponibilizar alguém assim, ou o setor pedagógico para dar um treinamento para mim, nunca teve, não teve não. Esse conhecimento de todos os processos no meu caso foi pelos pares, pelos colegas (Entrevistado, IFAM - D2). Eu penso que é crucial uma política de acolhimento institucional, é muito importante um projeto de acolhimento e integração (Entrevistado, IFRR - D3).
-----------------------------	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

De acordo com os dados apresentados no Quadro 12, tendo por base a categoria impactos no exercício da função, constatamos, pelas narrativas, a falta de apoio e de orientação no período de iniciação, os entraves e as dificuldades dos trâmites burocráticos

nos cargos de gestão, a falta de identidade docente e os impasses na atuação profissional, fatores que acarretam impactos significativos nas condições de trabalho e atuação docente.

Acúmulo de atividades e sobrecarga de trabalho docente da carreira EBTB são muito evidentes, pois, além de dar aula, o professor precisa ser polivalente e dar conta de inúmeras atividades, como desenvolver ensino, pesquisa e extensão, participar de comissões e formações pedagógicas, planejar aula, atender às atividades burocráticas como preenchimentos de requerimentos, PIT, RIT, plano de ensino e atuar na verticalização do ensino da educação básica à pós-graduação, o que causa a intensificação do trabalho docente, pois terá que realizar diversos planejamentos conforme as especificidades de cada nível e modalidade, além de orientar estágios, TCC e aulas práticas, realizar publicações e ocupar, em alguns casos, cargos de gestão, conciliando com sua prática docente.

Nesse viés, os docentes se defrontam com uma atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino, atendendo uma oferta diversificada no âmbito dos institutos federais, o denominamos de verticalização. Ou seja,

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

A nova institucionalidade dos IFs atende ao contexto da verticalização do ensino, que gera inúmeros desafios nas condições de trabalho docente e em sua prática pedagógica, pois os professores precisam de diferentes atividades educacionais, em vários contextos de formação, causando a intensificação e a complexificação de sua jornada de trabalho.

É notório que o exercício da docência nos IFs é marcado pela intensificação e precarização do trabalho docente, não só pelo aumento do tempo de trabalho, mas o acúmulo de atribuições, ocasionando a complexificação da atividade docente. De acordo com Lelis et al. (2009), a diversificação e a ampliação das tarefas dos professores, devido às mudanças do âmbito escolar e às políticas educacionais, geram impactos significativos nas condições de trabalho no interior da sala de aula.

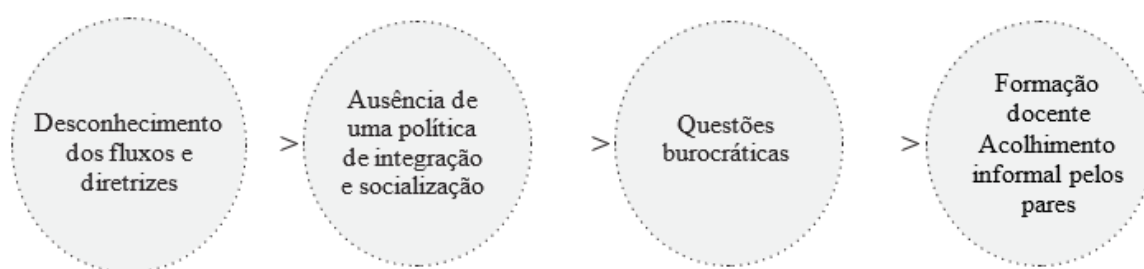
Nesse sentido, no âmbito dos IFs, o servidor em EBTB é visto como polivalente e flexível, tendo inúmeras atribuições, tarefas burocráticas, além de atividades de ensino, que causam implicações na execução do seu trabalho docente. Dall Rosso (2008) afirma que o trabalho é intensificado por meio de alongamentos de jornadas, ritmo e velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade, flexibilidade e gestão de resultados.

É importante salientar que uma socialização institucional assertiva possibilita uma melhor integração e adaptação do servidor no ambiente de trabalho e no desempenho de suas funções.

Marcelo Garcia (1999, p. 118) cita quatro níveis de socialização que influenciam a atuação docente, a saber: o pessoal; de classe; o institucional, e o social. O primeiro, o nível pessoal, diz respeito às experiências da fase infantil e adulta, incluindo a formação para professor. Já as influências do nível de classe demonstram que tanto alunos, como os componentes constitutivos de ensinar, como multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade, socializam o professor. O terceiro nível é o institucional, que inclui colegas, diretores e pais nas relações docentes, assim como o currículo e a administração. E, por fim, o nível social constituído pela estrutura econômica, social e política da escola, que exercem uma influência de maneira menos evidente.

Logo, vários são os fatores que causam impacto no exercício de sua função pela ausência dos processos de acolhimento e integração e formações didático-pedagógicas no início de sua carreira nos IFs. Conforme os discursos dos docentes nos três IFs, os aspectos mais apontados se apresentam no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Unidades de significação sobre os impactos pela ausência de acolhimento e integração – IFAM
Manaus Centro



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Como se apresenta no Gráfico 4, os principais impactos da ausência de acolhimento e integração na percepção dos docentes no campus Manaus Centro referem-se às subcategorias: desconhecimento dos fluxos e diretrizes institucionais, ausência de uma política de integração e socialização, questões burocráticas, formação docente e acolhimento informal pelos pares (Araújo, 2018).

A formação pedagógica no âmbito dos institutos federais, para a práxis docente, ainda é muito incipiente e representa um grande desafio na consolidação dos vínculos profissionais e para a interação coletiva entre os pares, por causa das dificuldades relativas

às ações de planejamento integrado e à construção de projetos integradores. Além disso, há inúmeras atribuições didáticas, pedagógicas e burocráticas, além de cargos de gestão, acompanhamento de estágios, práticas profissionais, reuniões, participação em comissões, orientações de trabalhos de curso na graduação e pós-graduação, bem como atividades de publicação, todas inerentes à profissão docente. Esses fatores contribuem para a intensificação e a precarização do trabalho docente.

O que observamos diante das narrativas dos docentes é que, pela quantidade exacerbada de funções e atividades burocráticas, as ações coletivas ficam comprometidas, uma vez que o apoio mútuo e a troca de experiências são fundamentais para a consecução dos objetivos educacionais. Evidenciamos, portanto, que os professores experimentam, frequentemente, uma cultura de “colegialidade artificial”, onde a “colaboração é mandatada”, e não desenvolvida organicamente. Isto pode levar a uma compreensão superficial do trabalho em equipe, pois os professores podem se sentir compelidos a trabalharem juntos, sem objetivos e envolvimento partilhados.

Logo, temos que os professores dos IFs desenvolvem, em sua prática, uma “cultura balcanizada” (Hargreaves, 1998), ainda que encontrem alguns momentos de colaboração, mas são pontuais e informativos, e não constituem uma forma de trabalho participativa e colaborativa. Este tipo de cultura pode inibir a evolução para um grau mais elevado de colaboração e a instituição escolar como comunidade de aprendizagem, sendo necessário repensar e reconstruir os novos modos de formação docente que considerem as dimensões do trabalho em equipe, coletivo e colaborativo.

Costa (2022) destaca a necessidade do processo de integração docente em uma perspectiva formativa com investigações e múltiplas ações, considerando as dimensões do acolhimento e integração desde o momento inicial e um efetivo processo de socialização em longo prazo.

Nesse sentido, a ausência de um processo adequado de acolhimento e integração aos novos servidores podem desencadear situações constrangedoras, gerando a sensação de abandono e exclusão, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho de suas funções.

Machado (2013) destaca que as informações recebidas pelo novo servidor devem ser suficientes para que enfrente as dificuldades que porventura surjam durante o desempenho de suas funções. Se o novo servidor é bem integrado, colabora com o sucesso da organização, respondendo de forma mais eficiente às necessidades do serviço.

Ferreira (2008) salienta a importância do fornecimento de suporte informacional aos novos servidores desde seu ingresso, bem como do acompanhamento por membros mais experientes da organização (socialização em série) ou, quando isso não ocorre, da socialização isolada. Essa dimensão possibilita uma melhor preparação dos novatos pelos membros da organização, promovendo a continuidade de comportamentos e facilitando a adaptação a diferentes situações.

Gráfico 5: Unidades de significação sobre os impactos pela ausência de acolhimento e integração – IFRR Boa Vista



Fonte: elaborado pela autora (2024).

No Gráfico 5, os principais impactos relatados pela ausência de acolhimento e integração, na percepção dos docentes no campus Boa Vista (IFRR), referem-se às seguintes subcategorias: encontros formativos pontuais, sobrecarga de trabalho, ações pontuais de capacitação, necessidade de uma política de acolhimento e socialização institucionalizada.

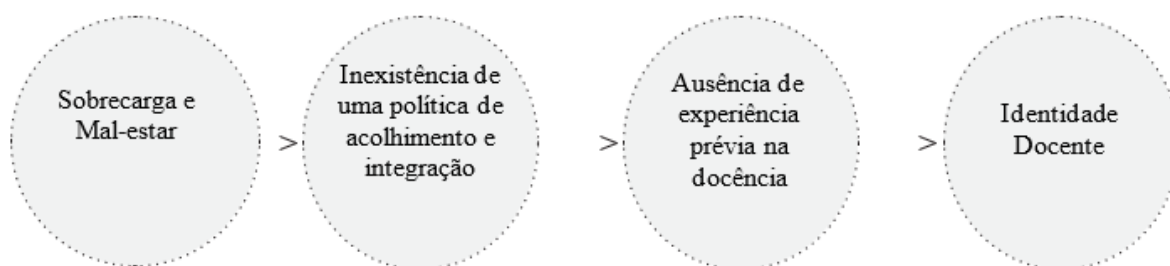
Conforme se apresenta nos dados do IF Boa Vista, como fatores destacados, temos os encontros formativos pontuais, onde se apresenta a necessidade de uma política de acolhimento e socialização institucionalizada que permita uma efetiva preparação do servidores em início de carreira, não sendo apenas em eventos e encontros formativos pontuais, mas que se estenda ao longo do ano, buscando atender às especificidades do processo educativo, pois, como afirmam Giordan et al. (2015), quando servidor é admitido em uma instituição de ensino, ele passa por etapas de socialização e começa a vivenciar situações desconhecidas. E a maneira com que lida com estas etapas compõe, ao longo do processo, a sua identidade profissional, construída a partir das interações com a comunidade escolar.

Quando o servidor docente é bem acolhido e integrado a sua equipe de trabalho, realiza suas atividades com maior compromisso e engajamento, além de cometer menos erros e equívocos na sua profissão, pois teve um acompanhamento personalizado e direcionado para o exercício e desempenho de suas funções.

Gabardo e Hobold (2013), ao estudarem a questão das condições de trabalho e o acolhimento aos professores iniciantes na rede pública de ensino, constataam que, para um bom andamento no início da carreira, os iniciantes apontam a necessidade de um acompanhamento sistematizado e intencional com cursos de formação inicial e continuada, palestras, grupos de estudos e “treinamento na própria escola que atuam”. Além disso, evidenciam que as contribuições pessoais dos colegas mais experientes seriam um apoio necessário que ajudaria a superar os possíveis desconfortos e dificuldades no início da profissão, assim como a supervisão que os direciona para a reflexão teórica e prática do fazer pedagógico.

No Gráfico 6, os principais impactos relatados pela ausência de acolhimento e integração, na percepção dos docentes do Instituto Federal do Acre do campus Rio Branco, referem-se às seguintes subcategorias: sobrecarga e mal-estar, inexistência de uma política de acolhimento e integração, ausência de experiências prévias na docência e falta de identidade docente.

Gráfico 6: Unidades de significação sobre os impactos pela ausência de acolhimento e integração – IFAC campus Rio Branco



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os fatores supracitados apontam as principais problemáticas que englobam sobrecarga e mal-estar, despreparo para a docência, falta de identidade do professor e inexistência de uma política de acolhimento e integração como sendo fatores que ocasionam a intensificação e a precarização das condições de trabalho docente.

Araújo e Mourão (2021) salientam que as formas de precarização do trabalho docente nos IFs estão envoltas das questões salariais, condições materiais, intensificação do trabalho, adensamento das atividades, informatização das atividades docentes e seu controle remoto e aumento do *quantum* do trabalho pelo aumento da grandeza extensiva e subjetiva da jornada (Araújo, Mourão, 2021, p. 13).

Para Ascensão (2009), um acolhimento funcional assertivo busca sanar a ansiedade e as emoções negativas, que são manifestações comuns no momento da inserção profissional.

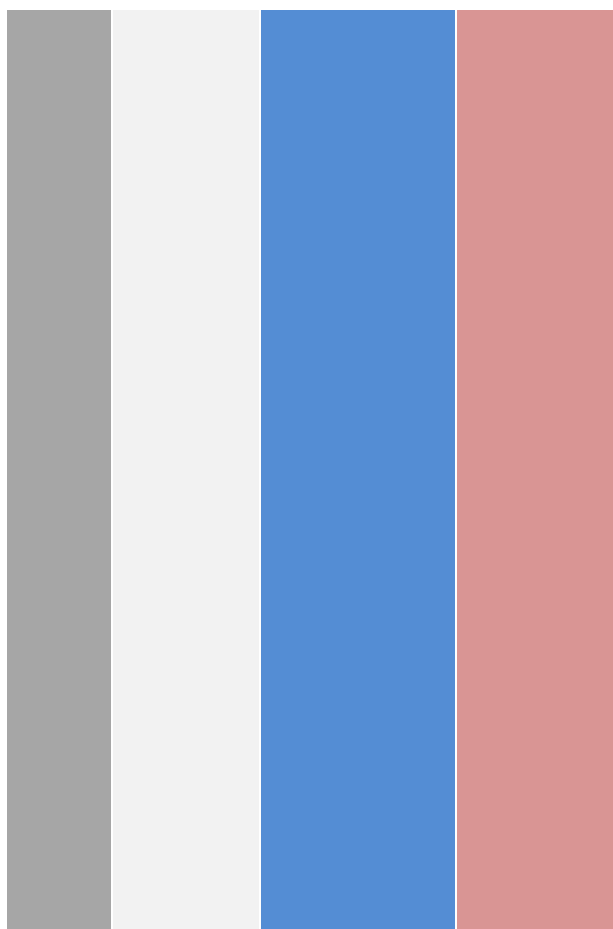
De acordo com os dados, destacam-se como fatores mais mencionados pelos docentes a ausência de uma política de socialização institucional para o acolhimento e a integração dos servidores ingressantes. Além disso, a ausência de experiência prévia na docência e a falta de identidade docente afetam os docentes, gerando mal-estar e, muitas vezes, adoecimento.

Desse modo, é imprescindível que as instituições invistam em seus servidores, buscando o fortalecimento da construção da identidade docente através do desenvolvimento de uma política institucional que atenda aos anseios e às necessidades do fazer docente na oferta de uma política institucional de desenvolvimento profissional. Para Dubar (2005), a identidade envolve os processos relacionais e biográficos, os atos de atribuição e de pertencimento e as transações objetivas e subjetivas, determinados por um processo comunicativo complexo e marcados por dualidades contraditórias, uma vez que “a identidade da pessoa não é feita a sua revelia, não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (2005, p. 143).

Quando questionados sobre o que faz falta no processo de acolhimento e integração, assim como as implicações na prática docente, obtivemos as seguintes respostas elencadas no quadro abaixo.

Quadro 13: Implicações acerca da ausência de acolhimento e integração para a prática docente - discursos docentes

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Sociação e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos da gestão sobre a política de acolhimento e integração	O que faz falta no processo de acolhimento e integração e as implicações para a prática docente	Cada campus eu acredito que tem que ter uma política institucional, a partir da reitoria e os campus tem que serem responsáveis , de ter algum técnico administrativo educacional que atenda justamente esse período de acolhimento do professor, dando justamente as orientações básicas, suporte básico para tornar a sua vida institucional menos traumática possível (Entrevistado, IFAC - D 6, grifo próprio). Capacitação do profissional para atuar na EBTT, ausência de uma política institucional de acolhimento e integração aos servidores , Apoio didático pedagógico. Então falta esse apoio, mas no sentido da atividade didática, eu aprendi sozinho na instituição. Mas falta um pouco mais de política institucional dos departamentos mesmo para chegar já antes de você precisar e já te apresentar o que você vai precisar (Entrevistado, IFAM - D1, grifo



próprio).

É super necessário uma **política institucional sistematizada para essas ações de acolhimento e integração**. Principalmente **ações de saúde mental** mesmo, apesar de que a gente tem, uma coordenação que trabalha com essa parte de qualidade de vida do servidor (Entrevistado IFRR - D2, grifo próprio).

O que faz falta é especialmente **fluxo de documentação**, A ausência desses assuntos de integração, por exemplo, ser ofertado um **curso inicial de integração professores para o conhecimento dos fluxos organizacionais do sistema acadêmico que é adotado na instituição do conhecimento dos setores e das funções**, se existissem essas ações integrativas na instituição para o conhecimento desses fluxos, eu falo de orientações e acompanhamento didático pedagógico

(Entrevistado, IFAM - D4, grifo próprio).

O que faz falta é a apresentação, o contato, deixar o professor em contato com aquelas ações básicas e esperadas dele. **Faz falta a vivência, a simulação**, podemos assim dizer, olha vamos tirar essa semana para você fazer seu plano de ensino, mas vamos colocar aqui na prática, para que você entenda que esse processo é necessário, vamos fazer um projeto de extensão. Então isso aí faz parte do processo e faz falta no processo de acolhimento (IFRR, D7, grifo próprio).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

Os principais fatores destacados pelos docentes quanto à falta do processo de acolhimento e integração, bem como suas implicações na prática pedagógica, foram: a necessidade de uma política institucional, a capacitação profissional, o apoio pedagógico, os fluxos de documentação e a vivência pedagógica.

É evidente, em todas as falas dos docentes dos três institutos, a necessidade de uma formação profissional e de apoio pedagógico ofertado pela instituição, como destaca Dubar (2005) o processo de socialização entendido como unidade dialética deve levar em consideração as mediações entre o sujeito e o objeto, através dos “modelos de relações dialéticas: da representação simbólica, do processo de trabalho e da interação baseada na reciprocidade” (2005, p. 99).

Os docentes entrevistados, ao serem questionados sobre os aspectos que consideram relevantes para a orientação e o acompanhamento durante sua atuação nos institutos federais, salientam a necessidade de treinamento, a atuação no contexto da verticalização em diferentes níveis e modalidades, a ausência de formação pedagógica, os trâmites

institucionais e a implementação de uma política de integração institucional, como evidenciado nas narrativas do Quadro 14.

Quadro 14: Discursos institucionais sobre as necessidades de orientação e o acompanhamento do servidor docente em início de carreira

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro	Unidades de Contexto Extratos do Formulário Digital
Socialização e integração	Política de acolhimento e integração de servidores	Discursos da gestão sobre a política de acolhimento e integração	Orientação e acompanhamento do servidor docente em início de carreira e durante a sua atuação profissional	Um treinamento, antes de você entrar no instituto, ou entrar em atividade eu acho que deveríamos ter um treinamento sobre as finalidades do instituto, quais o público que você vai dar aula, qual o objetivo do instituto, eu acho que isso seria muito importante para o professor, ter o treinamento inicial para todo mundo, o servidor que não sabe aprende e a pessoa que já está lá e já executou aula em outros lugares se recicla. Principalmente porque no instituto atuamos no contexto da verticalização em diferentes níveis e modalidades. Se você não tem o treinamento de como executar a aula para esses diferentes públicos você acaba tendo dificuldade em repassar o conhecimento (Entrevistado, IFAC - D2, grifo próprio). Justamente quando há ausência desse processo de formação pedagógica, que a maioria vem e não tem licenciatura, só tem o curso de bacharel, é bem complicado esse professor que é bacharel no início da carreira (Entrevistado, IFAM - D1, grifo próprio) O início de carreira é isso explicar todos esses trâmites institucionais, porque a maioria que entra aqui geralmente tem alguma experiência com ensino, muitos com pesquisa, mas saber como que é o funcionamento desse tripé (ensino, pesquisa e extensão) mostrar mais com clareza principalmente a questão de pesquisa e avançar mais essa questão de projeto, como que o professor pode submeter um projeto, eu vejo que no meu departamento a maioria dos docentes já tenho muita experiência no ensino, mas pouquíssimo interesse com a parte de pesquisa, extensão. Trazer a questão do pertencimento. (Entrevistado, IFAM - D6, grifo próprio) Em relação à parte burocrática. É com relação às informações de repasse. Nós sentimos alguns desencontros de informações ao solicitar informações (Entrevistado, IFRR - D1, grifo próprio). Uma política de integração institucional eu acho válido, porque você consegue ter uma visão mais específica, uma compreensão melhor do que é, do porquê e como, e ter também uma pessoa responsável para dar essa condução (Entrevistado, IFRR - D4, grifo próprio).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo (2024).

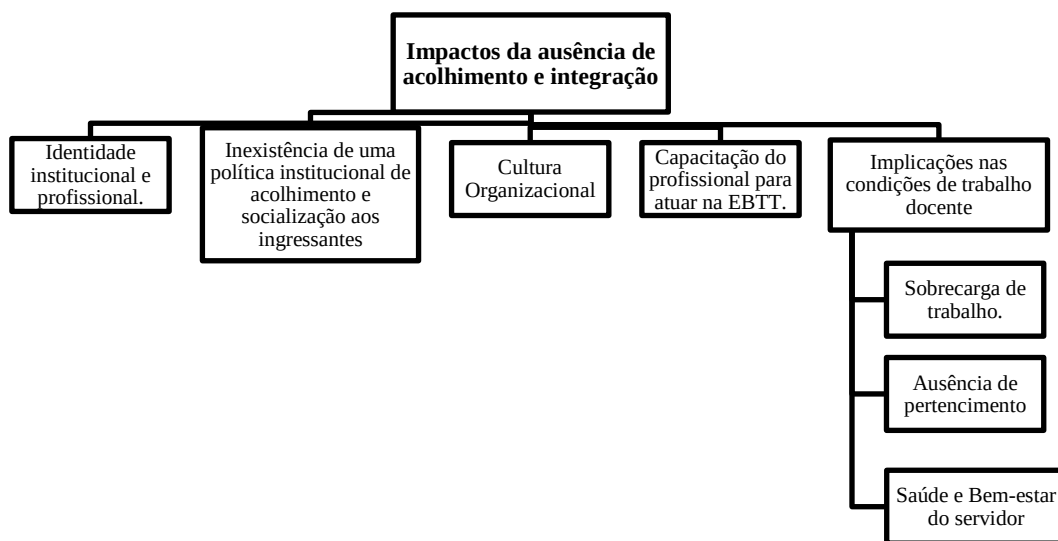
Dubar (2012) e Freitas (2002) indicam a importância da formação docente na prática e na teoria para a promoção e a construção da identidade profissional, articuladas a elementos subjetivos e objetivos para a constituição de universos identitários singulares ao exercício profissional.

Carvalho, Marques e Brito (2015) entendem o processo de socialização organizacional como um fenômeno humano e social, pela sua natureza complexa e multifacetada. Os autores apontam os elementos fundantes deste processo, que é processual, pois ocorre ao longo da vida e, no ambiente organizacional, comporta o estudo dos significados do processo, incide sobre o indivíduo e os grupos e reconhece a importância das relações sociais no contexto das organizações e sua articulação com a aprendizagem, os papéis e a carreira.

No que se refere à categoria impactada pela ausência de acolhimento e integração, ao questionarmos os docentes dos três institutos analisados, estes foram unânimes em apontar que os principais fatores geradores de impacto são: identidade institucional e profissional, inexistência de uma política de acolhimento e socialização aos ingressantes, cultura organizacional e capacitação profissional para atuação na educação básica, técnica e tecnológica.

Estes fatores acarretam implicações nas condições de trabalho docente, como sobrecarga de trabalho, ausência de pertencimento, desvalorização profissional e dificuldades na integração institucional. Além disso, comprometem a saúde e o bem-estar dos servidores devido ao desamparo institucional e ao estresse, resultando em falta de valorização e motivação no trabalho. Como consequência, muitos professores atualmente recorrem a acompanhamento clínico e psicológico, como evidenciado nas principais subcategorias apresentadas no Gráfico 7.

Gráfico 7: Categorias de análise dos impactos da ausência do processo de acolhimento dos docentes no IFAC, IFAM, IFRR



Fonte: elaborado pela autora (2024).

No que se refere à categoria impactos pela ausência de acolhimento e de integração, os principais aspectos que foram destacados pelos docentes dos IFs da Amazônia ocidental são a identidade institucional e profissional, a inexistência de uma política de acolhimento e socialização aos ingressantes, a cultura organizacional e a capacitação profissional para atuação na educação básica, técnica e tecnológica.

Quanto à subcategoria identidade profissional e institucional, as análises dos resultados com os docentes revelam uma carência de formação pedagógica nos institutos federais, essencial para a construção dessa identidade. As formações pedagógicas ofertadas são insuficientes para garantir a formação identitária do professor, bem como para promover a socialização profissional e institucional. Esta limitação compromete a consolidação e o fortalecimento da cultura organizacional da instituição.

No livro *A crise das identidades*, Dubar (2006) diz que a identidade está em permanente reconstrução, se constituindo por processos biográficos e culturais e pela identificação estatutária e relacional. Contraditoriamente, todos estes processos geram crises identitárias na profissão, pois é no trabalho que se estabelecem as relações de poder, os conflitos e as relações de classes, reverberando nas ideologias institucionais.

Carvalho, Marques e Brito (2015) indicam a importância da socialização organizacional a fim de que a instituição reconheça a sua natureza heterogênea e inacabada em seus múltiplos contextos, levando em consideração os socializados como possuidores

de reflexividade. Logo, este processo de socialização envolve os indivíduos, a organização e o contexto intra e extraorganizacional, buscando desvelar as dinâmicas e as particularidades deste fenômeno humano e social.

Os docentes foram unânimes em apontar a necessidade de uma política institucional de socialização aos novos servidores, uma vez que facilitaria a ambientação e a melhor adaptação do servidor no desempenho de suas atribuições. Após o cruzamento dos dados documentais e das entrevistas, entendemos a relevância destes procedimentos a fim de estabelecerem uma política institucional que seja padrão e que todas as unidades trabalhem sistematicamente. A socialização precisa ser entendida como um processo vertical, visando transmitir, ensinar e compartilhar experiências, saberes profissionais e práticas que auxiliem o professor e os servidores desde o momento de ingresso, de forma contínua, para integrá-los em universos de conhecimento específicos do fazer pedagógico e das diretrizes institucionais.

Hargreaves (1998), na sua obra *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, elenca quatro diferentes formas que definem a cultura profissional dos professores, a saber: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Para o autor, estas formas de cultura profissional dos professores definem os padrões de comportamento e de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas que pertencem à mesma cultura institucional, neste caso, os professores. Estes padrões, dessa maneira, traduzirão as práticas dos docentes, assim como suas crenças e rotinas, mediante as interações que se estabelecem com os agentes educativos que pertencem à instituição, resultando em um sentido de pertença que estes profissionais desenvolvem.

As narrativas dos docentes nos três IFs analisados revelam que a cultura profissional predominante nas instituições é marcada por um forte individualismo, pela balcanização e pela colegialidade artificial. Estes aspectos tornam-se características intrínsecas ao modo como os professores trabalham, contribuindo para a perpetuação de práticas standardizadas, muitas vezes desprovidas de reflexão sobre a ação e a prática pedagógica.

Estas culturas, comumente observada nas instituições de ensino, podem ser observadas nos IFs, pois, em sua grande maioria, o trabalho docente ali é executado de forma individualizada, ou em pequenos subgrupos por afinidades e especificidades profissionais, sem acontecer, de fato, um planejamento participativo e colaborativo entre os pares para a execução e realização de um trabalho integrativo.

Como alerta Hargreaves (2003), o individualismo pode fomentar uma cultura de competição nas instituições educacionais, na medida em que não há partilha, nem reflexão em conjunto. Neste tipo de cultura, as atitudes de partilha, reflexão conjunta e entreajuda são residuais, não contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante do exposto, é possível aferir que, nos institutos pesquisados, um dos principais fatores apontados foi a falta de apoio e a escassez de troca de experiências entre os pares. Este fato provoca uma cultura de balcanização no processo de socialização profissional, pois, frequentemente, os professores, no âmbito destas instituições, formam subgrupos com base em suas afinidades, identidades e disciplinas específicas, levando à individualização e ao isolamento da comunidade escolar mais ampla, dificultando um trabalho coletivo. A fragmentação e a falta de colaboração entre os pares podem desencadear mal-estar, desamparo e até o adoecimento do servidor, inibindo o desenvolvimento da cultura organizacional e de uma identidade coesa entre os docentes.

Nesse contexto, os institutos federais, criados em 2008, sob a perspectiva neoinstitucionalista e neodesenvolvimentista, apresentam especificidades e singularidades que os diferenciam das demais instituições de ensino básico e superior. No entanto, a sua implementação não buscou oportunizar políticas de formação em exercício, ou seja, não houve uma preocupação inicial por parte do governo e das instituições em proporcionar políticas de formação para a qualificação do corpo de gestão e servidores (técnicos e docentes) ingressantes e em início de carreira profissional.

Esse cenário se torna ainda mais evidente nos institutos mais recentes, que não possuíam tradição na rede federal. Muitos de seus servidores não são oriundos dessa rede, sendo, em grande parte, bacharéis ou docentes ingressantes sem experiência prévia no ensino federal. Diante disso, torna-se essencial a implementação de políticas de formação que possibilitem sua socialização e integração institucional, garantindo um ambiente de trabalho mais colaborativo e sustentável.

Evidenciamos que há ações pontuais formativas e informativas desenvolvidas nas jornadas pedagógicas, mas estas não suprem a necessidade de uma formação continuada no e para o trabalho, e não contemplam as nuances e os desafios encontrados no cotidiano da docência, em especial aos servidores ingressantes em início de carreira e aos bacharéis que, em sua maioria, desconhecem o contexto da conjuntura da rede federal. Percebemos, com isso, que as instituições, maiormente, não estão atentas às especificidades dos seus servidores, e as formações ofertadas não atendem às reais necessidades de seus servidores, direcionando as formações para um contexto generalizado sob o viés de estratégias

neoinstitucionalistas, sem um momento formativo e a preocupação de dar suporte às especificidades e às particularidades existentes para cada modalidade ofertada.

Embora a educação profissional, científica e tecnológica ofertada pelos institutos federais represente um avanço significativo em aspectos político-sociais, inclusão, acesso universalizado, interiorização e qualificação de inúmeros jovens em todo o país, as instituições e seus docentes são impactados por desafios estruturais decorrentes da crise cíclica do sistema capitalista, dos processos de globalização e da reestruturação produtiva.

Estes fatores geram problemas de ordem estrutural, gerencial e pedagógica, refletindo tanto no contexto educacional das instituições, quanto nas condições de trabalho dos servidores. Logo, “precarização das condições de trabalho em todos os níveis de escolarização (da educação básica a superior, tanto nas instituições públicas e privadas, o desemprego, o afrouxamento das leis trabalhistas, a intensificação do trabalho, a redução salarial, entre outras”, afetam até mesmo a saúde do servidor (Bertoldo et al., 2012, p. 101-102).

Portanto, é necessária a efetivação de políticas de formação aos servidores que promovam sua socialização e integração no contexto dos IFs e busquem subsidiar uma formação continuada permanente e adequada, de acordo com as suas demandas e especificidades, atendendo aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesta perspectiva, a nova institucionalidade dos IFs responde aos interesses do capitalismo, sob o viés neoinstitucionalista e neodesenvolvimentista, dando suporte aos interesses mercadológicos e de formação de mão de obra para o capital, priorizando a formação quantitativa em detrimento da qualitativa, sendo um reflexo do capitalismo, que, em sua essência, é um processo de individualização e formação de capital humano, e cada um executa suas atividades sem pensar na totalidade e no bem coletivo, prevalecendo, nas instituições, um ensino que atende à ideologia e aos anseios do modelo capitalista, que não vislumbra uma educação para além do capital.

Para Araújo (2018), a nova institucionalidade assume uma “ação estruturante de desenvolvimento planejado com imperativo mercadológico em lógica de desenvolvimento econômico, provocado pelo investimento em capital humano” (2018, p. 70).

Nesse sentido, para que haja uma educação transformadora e emancipatória, precisamos investir em políticas de formação continuada docente e em políticas de socialização profissional permanentes, para a integração dos docentes, atendendo as reais necessidades, para que estes servidores possam reconhecer seu papel como agentes críticos e

transformadores da sociedade na promoção de uma educação integral e omnilateral, refletindo sobre suas práxis e seu papel social.

Para Bonadim (2016), a recepção dos novos servidores pode ser enriquecida por políticas focais de recepção formativas que contemplem a história da instituição, o seu modo de funcionamento e o ambiente físico. No campo do trabalho em específico, esperam-se encontros formativos que visem problematizar a prática profissional, respeitando a epistemologia dos saberes inerentes à prática do professor e sua relação aos objetos profissionais.

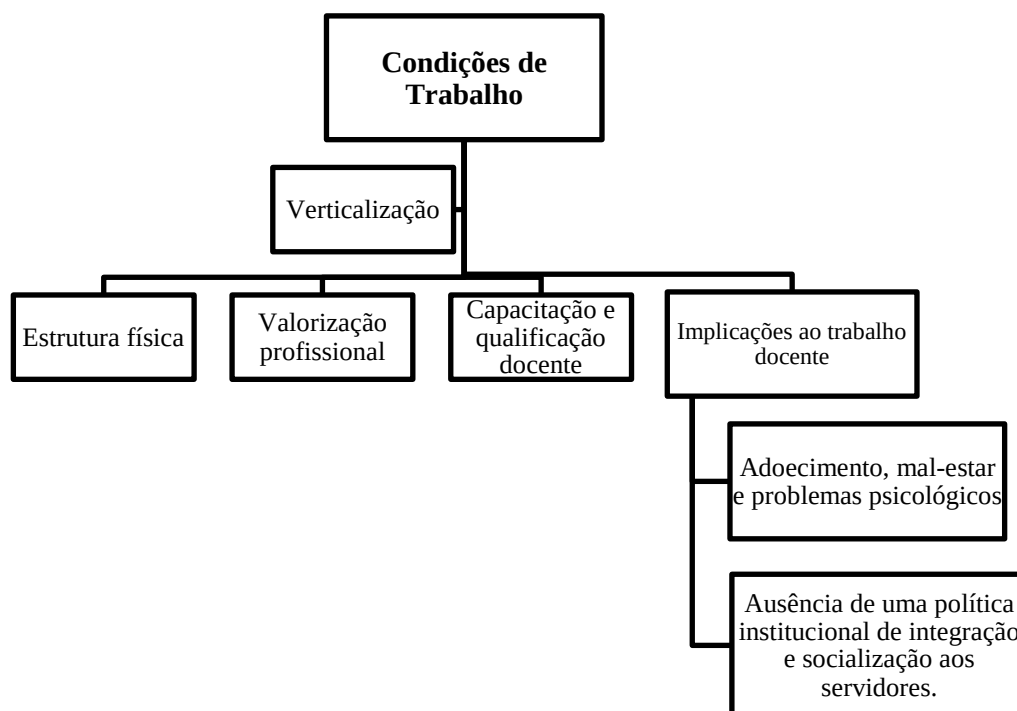
Mussanti (2010) aponta a socialização docente como um processo por meio do qual o indivíduo se torna parte de um coletivo docente, concebendo a socialização como um processo em que os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional. Os processos de socialização profissional são governados por fatores externos que influenciam o entorno laboral, gerando regularidades ou certos padrões de comportamento que oportunizam a adaptação no espaço de atuação.

Os docentes dos três institutos, ao serem questionados sobre a categoria condições de trabalho nos IFs da Amazônia, destacaram como principais fatores a verticalização, a infraestrutura física e laboratorial, a valorização profissional, a capacitação e qualificação docente, a sobrecarga de trabalho, os cortes orçamentários e a ausência de identidade institucional. Além disso, apontaram a necessidade de uma política institucional de acolhimento e socialização para os ingressantes.

As condições de trabalho docente, segundo os relatos dos participantes, causam impactos e implicações no trabalho docente, acarretando adoecimento e problemas psicológicos. Este quadro reforça a necessidade de uma formação continuada dos servidores, do apoio e do acompanhamento desde seu período de inserção no serviço público federal.

A seguir, apresentamos as principais subcategorias registradas pelos docentes em EBTB dos IFs da Amazônia ocidental no que se refere à categoria principal condições de trabalho.

Gráfico 8: Categorias condições de trabalho, segundo as narrativas dos professores do IFAC, IFAM, IFRR



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os participantes elencaram, quanto à categoria condições de trabalho, a verticalização, a estrutura física, a valorização e a capacitação docente, que causam implicações ao trabalho docente e à saúde física e emocional dos servidores. Para tanto, espera-se haja capacitações e uma política institucional de socialização aos servidores desde o início da carreira na EBTT.

Araújo (2018), ao discutir as condições de trabalho nos IFs, destaca que:

Essa suposta originalidade da verticalização como processo administrativo-gerencial estaria no cerne da reestruturação da Rede e da institucionalidade. Porém, a oferta educativa para diversos níveis, etapas e modalidades numa mesma instituição pauta-se pela intenção clara de aproveitamento da estrutura física e humana destas instituições na tentativa de fazer mais com menos. Por isso, a verticalização não se limita somente as propostas formativas ou a estruturação dos cursos, vai muito além abraçando os mais variados aspectos da dinâmica institucional, principalmente na precarização das condições de trabalho (Araújo, 2018, p. 94).

As condições de trabalho nos institutos apontam uma incorporação de um maior *quantum* de trabalho pelo aumento da grandeza extensiva da jornada de trabalho expresso no aumento do produto valor global, que é o prolongamento da jornada de trabalho, a extração e a ampliação da mais-valia pelo trabalho executado em diversos níveis e modalidades ao mesmo tempo, causando sobrecarga no professor, que deve planejar, executar e fazer trabalho.

Segundo Silva (2018), o trabalho docente constitui a essência do ser profissional, sendo uma construção dialética enraizada na prática social e nas relações históricas. Dessa forma, torna-se essencial a criação de uma base comum nacional que unifique um projeto epistemológico, político e profissional para a formação de professores.

Penteado e Neto (2019) ressaltam a necessidade de compreender e abordar o mal-estar docente no âmbito da educação e da saúde pública, defendendo abordagens interdisciplinares para melhor apresentar as questões que envolvam a saúde e o bem-estar dos docentes. Por isso, potencializar o desenvolvimento profissional e reconhecer a dignidade e o desempenho dos professores é crucial para melhorar o seu bem-estar.

Os autores supracitados salientam a importância da integração como essencial para apoiar o desenvolvimento profissional e potencializar a profissionalização do ensino, a carreira e a necessidade de mudanças sistêmicas, sociais, políticas e individuais, que são necessárias e significativas para abordagem das causas profundas do mal-estar docente no ambiente educativo, a fim de apoiar a saúde e o bem-estar dos professores.

Vásquez (1968) enfatiza a importância da práxis reflexiva, compreendida como uma atividade teórico-prática consciente de sua finalidade e de sua estrutura que a rege, com possibilidades objetivas de sua realização na direção da emancipação. É a consciência da objetividade com seu aspecto subjetivo, que implica a consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar. O conceito de práxis, portanto, é o agir do ser social que, no mundo, tem o objetivo de transformá-lo de acordo com uma finalidade.

Consideramos que o professor necessita, pela natureza do seu trabalho, vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível, que impõe, dessa maneira, duas atividades: prática e teoria, a fim de construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, o que fortalece o sentido histórico da ação educativa em favor da emancipação (Silva, 2018).

Diante disso, entendemos a necessidade dos IFs da Amazônia ocidental implantarem uma política de acolhimento, integração e socialização institucional que valorize e atenda a uma formação em exercício em sua totalidade para a construção da epistemologia da práxis emancipatória, levando em consideração momentos formativos que estabeleçam as relações teoria e prática, com reflexões sobre a prática pedagógica e o fazer docente, buscando alternativas propositivas para a resolução das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar e para a melhoria das condições de trabalho docente. Assim, os docentes seriam capazes de

compreender sua realidade, fazendo uma reavaliação de sua atuação profissional de forma a realizar intervenções sobre sua realidade.

6 CONCLUSÕES

A tese analisou os processos de socialização e integração institucional vivenciados pelos docentes em início de carreira no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental (IFAM, IFRR, IFAC), tendo como principal desafio a investigação em diferentes lócus de pesquisa, por serem institutos com temporalidades e culturas organizacionais bem distintas.

A pesquisa teve como participantes docentes e gestores de três institutos geograficamente distantes e distintos, o que dificultou o contato com estes, sendo necessário um planejamento prévio com os servidores para a coleta dos dados, bem como um agendamento com os participantes que estavam em cargos de gestão. Os docentes, frequentemente envolvidos em atividades de ensino, pesquisa, reuniões e outras tarefas na instituição, enfrentaram dificuldades para participarem da pesquisa devido a questões relacionadas ao tempo, às atribuições diárias e à disponibilidade para realizar as entrevistas. Contudo, com grande esforço, estas dificuldades foram superadas.

O estudo objetivou analisar as políticas de acolhimento, integração e socialização institucionais internas e externas, buscando identificar se há ações relacionadas e se estas contribuem ao trabalho docente no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental.

As análises aqui apresentadas apontam para os processos de socialização e integração institucionais vivenciados pelos docentes em início de carreira nos institutos federais da Amazônia ocidental, desde o seu ingresso até sua trajetória profissional na docência. Estes processos englobam as diversas perspectivas e dimensões presentes nas condições de trabalho e na atuação dos docentes no exercício do magistério nos IFs.

No primeiro capítulo, discutimos os pressupostos que sustentam as modificações do mundo do trabalho e o processo de reestruturação produtiva, trazendo uma breve discussão sobre o conceito de trabalho numa perspectiva marxista, contextualizando historicamente o sistema capitalista, suas fases e as transformações advindas da Revolução Industrial, que geraram profundas modificações no mundo do trabalho, causando diversas precariedades estruturais nas novas configurações produtivas, na constituição da classe trabalhadora e nas formas de trabalho, apontando as crises cíclicas do capitalismo, as formas de organização e a sistematização do trabalho, o processo de reestruturação produtiva e os impactos no Brasil, na educação e na escola e suas modificações no mundo do trabalho.

Entendemos que o sistema capitalista em nosso país gerou profundas mudanças de ordem política, econômica, social, estrutural e educacional, alinhados aos avanços da

tecnologia, da globalização e do processo de reestruturação produtiva. No bojo das políticas neoliberais, se agravaram significativamente as relações de trabalho da classe trabalhadora, exigindo uma maior qualificação do trabalhador, ocasionando, conseqüentemente, a desregulamentação, a superexploração e a precarização da força de trabalho. O mais agravante, no contexto brasileiro, por exemplo, é o aumento acentuado do desemprego estrutural.

Nesta nova configuração do sistema capitalista, a escola desempenha um papel fundamental na ressignificação da sociedade, do trabalho e da educação, pois estes segmentos têm a capacidade de lutar criticamente contra a hegemonia nos espaços educativos e nas relações sociais, buscando uma educação crítica, transformadora e emancipadora. A intenção deste primeiro capítulo foi demonstrar que a reconfiguração, reformulação e/ou reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica faz parte de um projeto capitalista voltado à eficiência da escola pública, entendendo o próprio sistema e o Estado como focados na máxima otimização dos recursos físicos e humanos, sem a devida preocupação com a qualidade educacional ou com o bem-estar dos trabalhadores.

No segundo capítulo, discutimos a nova institucionalidade dos IFs, que emerge nesse contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com base nas abordagens institucionalistas do neoinstitucionalismo, neodesenvolvimentismo e neoassistencialismo. Destacamos as fases de transformação e expansão da rede federal e a consolidação da nova institucionalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, fundamentada em uma perspectiva histórica, política, econômica e social. Apresentamos ainda os novos desafios que surgiram no cenário democrático contemporâneo do século XXI, configurando o debate do institucionalismo. Nesse contexto, enfatizamos o desdobramento evolutivo do marco institucional brasileiro, que passou por significativas transformações com a implementação e expansão de políticas educacionais voltadas para a promoção e consolidação de inovações nos arranjos institucionais, especialmente no âmbito educacional.

Desta feita, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), como representação de uma nova institucionalidade na Rede de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica em nosso país, tendo por base a correlação entre instituições, institucionalismo e corrente do neoinstitucionalismo, buscando atender ao progresso socioeconômico por meio do suporte aos arranjos produtivos locais e às dimensões da política social, locus de formação de professores e agências de desenvolvimento local. Em uma perspectiva desenvolvimentista, os institutos buscam, em

sua essência, o combate à exclusão social e às desigualdades sociais, e atendendo prioritariamente às demandas de formação profissional, aos arranjos produtivos locais, ao desenvolvimento socioeconômico e à interiorização da educação nas diferentes localidades do território brasileiro.

Ainda que os IFs representem um avanço revolucionário na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, possibilitando o fortalecimento da inserção de milhares de brasileiros à educação pública, gratuita e de qualidade, no campo das contradições, inúmeros são os desafios a serem superados, como evidenciado neste estudo. No que se refere ao que determina a legislação dos IFs, esta é permeada por interesses do sistema capitalista, visando atender às demandas socioeconômicas e aos arranjos produtivos regionais por meio do investimento no capital humano. Contudo, não se vislumbram mudanças estruturais, prevalecendo a manutenção da ideologia e a legitimação do sistema vigente. Outro aspecto relevante são as ações atropeladas que permeiam o processo de institucionalização, sem uma consulta externa à comunidade e aos servidores da rede federal, com pouca discussão. Isso revelou lacunas e grandes contrastes entre o que foi idealizado e o que ocorre de fato na realidade.

Para tanto, é necessária uma autorreflexão crítica sobre as bases legais, a institucionalidade e o cenário socioeconômico que favoreceu a criação dos Institutos Federais. Questões relacionadas à formação e qualificação profissional desses servidores, tanto ofertada internamente nos próprios IFs quanto externamente em instituições credenciadas para essa finalidade, devem ser discutidas, assim como o entendimento dos servidores sobre o modelo de gestão dos IFs, sua estrutura e os processos internos e externos da carreira no serviço público federal. É importante que os servidores compreendam suas atribuições e funções, trabalhando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Conforme evidenciado, inúmeros são os desafios na atuação em uma instituição híbrida, com ensino verticalizado, questões ordem física e estrutural, incluindo espaços inadequados, ausências de biblioteca, laboratórios, carência de professores, elevadas taxas de rotatividade de servidores, escassez na oferta de cursos de formação pedagógica no contexto da nova institucionalidade dos institutos federais para os profissionais bacharéis, substitutos e docentes em início de carreira; ausência de programas de formação continuada aos profissionais para atuarem com a EBTT. Todos estes fatores afetam as condições do trabalho pedagógico, gerando sobrecarga ao trabalho dos professores, ocasionando a precarização do trabalho docente.

Torna-se urgente políticas educacionais para o acolhimento, integração e socialização e políticas institucionais que promovam processos formativos contínuos no e para o trabalho e que exponham as contradições vivenciadas nas relações sociais e nas condições de trabalho nos IFs, buscando um atendimento para as demandas mais basilares da instituição e do trabalho do professor, priorizando uma qualificação em sua integralidade a fim de suprir as lacunas de sua formação inicial e dos processos vivenciados no cotidiano da sala de aula e no contexto institucional.

No terceiro capítulo, apresentamos os principais fundamentos conceituais sobre acolhimento, integração, socialização profissional e institucional dos professores em suas múltiplas dimensões, na concepção dos autores que dialogam com estas temáticas de maneira dialética para a construção de identidades profissionais e o fortalecimento da cultura organizacional nos espaços educativos.

No quarto capítulo, abordamos brevemente a contextualização histórica, política e social dos três institutos federais lócus da pesquisa, a saber: IFAM, IFRR, IFAC, discutindo as políticas de integração e socialização institucionais desenvolvidas no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental. Ao analisarmos os processos de integração e socialização institucional nos discursos dos docentes e gestores dos IFs da Amazônia Ocidental, foi possível apontarmos diversas fragilidades:

- Ausência de adequada política de socialização institucional em todos os IFs pesquisados;
- As ações formativas anunciadas como integração dos servidores baseiam-se prioritariamente em momentos informais e formais, como jornadas pedagógicas, minicursos, palestras e eventos, os quais ocorrem, em sua grande maioria, duas vezes ao ano durante os encontros pedagógicos. Vale ressaltar que, embora essas ações sejam importantes e necessárias para os servidores, tanto docentes quanto técnicos, elas não representam uma política de integração e socialização institucional eficaz para a melhoria do desempenho profissional no trabalho docente. Essas ações não atendem às reais fragilidades, dificuldades e demandas inerentes à atuação docente no contexto da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), que é permeada por desafios e complexidades;
- Ausência de ações formativas, orientação e apoio institucional;
- A troca de experiências é realizada na informalidade entre os pares;
- Ausência de uma cultura organizacional que provoca dificuldade de pertencimento;
- Práticas informais e em ambientes virtuais, sobrecarga de trabalho, excesso de

atividades burocráticas, taxas elevadas de professores substitutos, bacharéis e em início de carreira nos IFs, e

- Ausência de socialização no trabalho dos docentes iniciantes; falta de identidade profissional e institucional, dificuldades de acesso aos documentos institucionais, desvalorização profissional, elevadas taxas de rotatividade, carência de formação e capacitação aos servidores tanto docentes quanto técnicos.

Desse modo, evidenciamos que estes fatores afetam significativamente as condições de trabalho docente, fragilizando e gerando a precarização do seu trabalho, causando adoecimento, mal-estar, estresse, ansiedade e até problemas de ordem emocional e psicológica, indicados a cada dia pela quantidade de servidores afastados para tratamento de saúde e licenças médicas, com laudos médicos de afastamentos temporários, ou definitivos, gerando, com isso, desistências, exonerações, ou outros problemas de maior complexidade e gravidade.

O estudo abordou as diferentes temporalidades dos institutos federais na Amazônia, onde foi verificado um instituto centenário, o IFAM; um do auge da década de 80, o IFRR, e outro, o IFAC, que surgiu na reestruturação da rede no período de redemocratização, marcado pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT). O objetivo foi atender ao campo da totalidade, dialogando com as diferentes dimensões, percursos históricos e instituições de diversas temporalidades. Com isso, buscamos compreender que este fenômeno não é local, ou limitado a um instituto específico, mas abrange os três institutos, que não dispõem de uma política de socialização e integração institucionalizada.

A única instituição que oferece um Curso de Integração ao Servidor é o IFAM. Este curso, obrigatório e exclusivo para os servidores do IFAM, é considerado a única política institucional de caráter on-line, sendo utilizado para avaliação dos servidores no estágio probatório. No entanto, não cumpre os requisitos de acolhimento, integração e socialização, pois é realizado sem tutoria, de forma autônoma pelo servidor, sem que ele interaja durante o processo formativo com outros pares.

Logo, o estudo sustentou a tese de que o início da atuação na docência nos IFs ocasiona complexificação, intensificação e precarização do trabalho no ensino verticalizado, nestas instituições híbridas. Portanto, a inexistência de políticas de integração e socialização institucional ocasiona, consequentemente, desafios e dificuldades à práxis docente, causando impactos nas ações de ensino e na sua atuação profissional no âmbito dos institutos federais da Amazônia ocidental.

Nesse viés, sugerimos algumas políticas de socialização institucional que podem ser desenvolvidas no âmbito dos institutos federais, a saber:

- A adoção de política de preceptoria para que o professor mais experiente possa acompanhar o professor iniciante até o fim do estágio probatório;
- Políticas de ambientação dos servidores novatos;
- Política institucional que inclua formação em serviço e acompanhamento da Coordenação Técnica Pedagógica (COTEP);
- Uma política institucional de socialização aos servidores ingressantes de caráter presencial, com uma formação em serviço em um período de 15 dias durante os dois semestres letivos aos servidores novatos, sendo obrigatória a estes servidores e opcional aos veteranos. No primeiro momento (sete dias), a instituição ofertaria uma formação para orientação dos trâmites, fluxos institucionais, normativas, diretrizes e todas as legislações, resoluções e portarias que estão em constante atualização, bem como o conhecimento dos processos institucionais, a fim de garantir aos servidores uma atualização em serviço, além de capacitar os novatos para conhecerem os processos que regem o serviço público federal e os trâmites para solicitação de qualquer serviço ou demanda institucional. E, no segundo momento, uma formação específica para o contexto da atuação docente, dificuldades e problemáticas vivenciadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, nas condições de trabalho e na práxis pedagógica, considerando as problemáticas e as dificuldades apontadas pelos professores, possibilitando ouvi-los em uma relação dialógica que permita atender às demandas e às reais necessidades dos servidores, buscando resolver os problemas ou minimizá-los. Assim, a formação permitiria pensar e refletir sobre a prática, intervir na realidade e reavaliar o seu trabalho com temáticas pensadas e indicadas pelos próprios professores, a partir de suas fragilidades, sendo inerentes ao trabalho nos institutos federais, exemplificando com temas ligados a projetos de pesquisa, extensão, ensino verticalizado, inclusão educacional, planejamento educacional, metodologias ativas, entre outros, a fim de dar suporte aos anseios e às dificuldades enfrentadas pelos professores novatos e veteranos;
- Curso de socialização institucional aos servidores on-line, contemplando carga horária e tutoria presencial para os servidores tirarem suas dúvidas e fornecerem esclarecimentos, colocando em prática o que foi repassado no curso em dias programados pela instituição, sendo também direcionado para temas recorrentes ao

trabalho docente e à práxis pedagógica, a partir de temáticas levantadas junto aos docentes, e

- Programa de Socialização Institucional aos Docentes Ingressantes, ofertado pela instituição aos novatos, bacharéis, substitutos e professores em início de carreira, que trate de temáticas relacionadas aos saberes necessários à prática docente: pedagógicos, disciplinares, curriculares, profissionais, didáticos e experienciais, e acerca da conjuntura estrutural e organizativa e dos processos institucionais no âmbito dos IFs.

Como pesquisadores, ao desenvolvermos o estudo sobre socialização institucional junto aos profissionais docentes e gestores dos três institutos da região amazônica, verificamos e concluímos que há uma fragilidade e ausência de uma política de socialização institucional efetiva. Observamos que as instituições da Amazônia ocidental oferecem apenas ações informais e formais, que, na maioria das vezes, apresentam temáticas e palestras que não dialogam com as reais necessidades e problemas vivenciados pelos docentes em sua prática pedagógica. Estas formações, muitas vezes, estão aquém dos interesses e da realidade cotidiana dos docentes em sala de aula. Muitas narrativas evidenciam que o momento de ingresso foi permeado por medo, insegurança e ansiedade, quando deveria ser um momento prazeroso e motivacional, de ambientação aos servidores, com uma formação preparatória que favorecesse o conhecimento amplo sobre a instituição e os processos educativos necessários ao seu desenvolvimento profissional, além dos processos estruturais e pedagógicos que permeiam a atuação docente no âmbito dos institutos federais.

A tese modificou o nosso olhar sobre a temática, instigando a investigação sobre os processos de acolhimento, integração e socialização institucional, pois, desde o nosso ingresso como servidora pública federal em 2010, presenciamos as dificuldades dos colegas professores que ingressavam no Instituto Federal do Acre (IFAC) e que desconheciam o contexto da rede federal e suas especificidades, pois nunca tinham atuado com ensino verticalizado, muitos menos com cursos de graduação e pós-graduação. Além de não conhecer a dinâmica da indissociabilidade do trabalho de ensino, pesquisa e extensão, atrelado aos princípios da ciência, cultura, tecnologia, e o trabalho como princípio educativo. Assim, levaram um tempo considerável para se adaptar e se ambientar nessa nova conjuntura institucional. Muitos deles, assim como eu, tiveram que aprender sozinhos e na prática, pois começaram a trabalhar em uma instituição pioneira no Vale do Juruá, onde, na época, não se tinha sequer prédio próprio e não havia pessoas experientes em nossa

instituição para repassarem as informações ou promoverem formações e momentos de integração e socialização.

A partir das análises, foi possível inferir a necessidade da implantação de uma política institucional de integração e socialização aos servidores ingressantes nos institutos federais, pois esta fase inicial é permeada por desafios, expectativas complexas, inseguranças e, quando não há referências de apoio adequado e um acompanhamento personalizado que fomentem uma formação em serviço com orientação e trabalho colaborativo, para um desempenho profissional eficaz, ocorrem dificuldades de adaptação, mal-estar, adoecimento do servidor e até uma possível desistência de sua função. Nesse contexto, notamos, no âmbito dos IFs pesquisados, uma forte presença de uma cultura profissional enraizada na cultura da “balcanização, da individualização e da colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998).

O estudo evidenciou que atualmente estamos vivenciando um momento de crise persistente na profissão docente, quando muitos servidores manifestam a vontade de sair desta profissão pelas más condições de trabalho que afetam o exercício de sua função, pelos diferentes fatores apontados, pela falta de apoio, acompanhamento e orientação, pela complexidade e pelos desafios enfrentados pelos docentes desde o início de sua carreira profissional. Logo, tornam-se basilares mudanças sistêmicas para melhorar as condições de trabalho e apoiar o desenvolvimento profissional no início de carreira e no exercício da prática docente, com uma adequada política de socialização institucional e múltiplas ações de acolhimento e integração desde o momento inicial, permeando todo o processo de vida funcional dos servidores na instituição, em médio e longo prazo.

Em suma, é necessário ampliar as políticas institucionais que visem proporcionar a socialização e integração institucional, buscando uma articulação entre os servidores docentes em início de carreira e suas instituições. Isso deve ter como base um efetivo crescimento profissional, com o objetivo de minimizar os problemas de ordem estrutural e formativa no contexto dos IFs, para a construção efetiva de novos paradigmas desenvolvimentistas na política educacional formativa no âmbito dos IFs da Amazônia ocidental.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S. l.], v. 21, 2017. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- ALMEIDA, M. I de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- ALVES, G. A. P. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Curso de Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 188-197, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/10825>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- ALVES, G. A. P. **Trabalho e subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. 2008. Livre Docência. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <https://incubadorasocialpuers.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/trabalho-e-subjetividade.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- AMARAL, A. L.; MOTA, D. P; ALVES, G. (org.). **Trabalho e saúde**: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no Século XXI. São Paulo: LTr, 2011. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/download/3019/2189>. Acesso em: 23 nov. 2024.
- ANDRADE, R. de A. Trabalho, ontologia e consciência de classe: a classe “Em-Si e Para-Si” em György Lukács. **Revista Aurora**, v. 12, n. 1, p. 107-120, 2019.
- ANTUNES, R. **A desertificação Neoliberal no Brasil** (COLLOR, FHC e LULA) 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Revista Nueva Sociedad**, v. 232, p. 44- 59, 2012. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha**: Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/3JD9n46H3Dhn7BYbZ3wzC7t/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

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

ARAÚJO, J. J. C. do N. A precarização da formação de professores para a Educação Básica no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Acre – Campus Cruzeiro do Sul. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARAÚJO, J. J. C. do N.; NICÁCIO, M. de L.; OLIVEIRA, S. S. B. A educação profissional e tecnológica no Brasil: anotações a partir dos governos de Collor, Fernando Cardoso e Lula. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, p. 275–291, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p275-291>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8367>. Acesso em: 23 nov. 2024.

ARAÚJO, J. J. C. do N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e226325, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147226325. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 23 nov. 2024.

ASCENSÃO, C. S. C. **Práticas de gestão de carreira, acolhimento e integração e empenhamento organizacional**: estudo de caso no setor do pós-venda automóvel. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

BACCIN, E. V. C.; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 129–150, 2017. DOI: 10.22196/rp.v18i39.3619. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3619>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. P. de. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: SADER, E. & GARCIA, M. A. (org.). **Brasil entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Boitempo Editorial, 2010.

BARCELAR, T. O Brasil frente à crise – políticas desenvolvimentistas. In: GONZALEZ, C.; CHAVES, R.; MIURA, R. (coord.). **A Crise do Capitalismo e o Desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2012/08/revista_seminario_crise_do_capitalismo.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BEINSTEIN, J. A crise na era senil do capitalismo. In: **El Viejo Topo**, Barcelona, n.253, 2009.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Rio de Janeiro Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTOLDO, E.; SANTOS, M. Trabalho Docente e luta de classes. *In*: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (org.). **Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BIDO, J. M. Formação de professores no Instituto Federal do Paraná à luz da teoria crítica. 2018. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. Tradução: Wanda Caldeira Brant. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

BONADIMAN, H. L. **Socialização profissional de professores universitários iniciantes**. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. /jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Em busca do desenvolvimento perdido**: um projeto novo-desenvolvimentista para o Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora da FGV, 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; THEUER, D. Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina? **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 811-829, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-06182012000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/HZNx4fX7WxnFNfrM8bStmsF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRESSER PEREIRA, L. C. Teoria novo-desenvolvimentista: uma síntese. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, p.145-165, jul-dez. 2016. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/teoria_novo-desenvolvimentista_0.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRITO, L. L. As Narrativas da crise: do social liberalismo da década de 1990 à "nova matriz econômica" dos governos Lula e Dilma Rousseff- as ideias de Luiz Carlos Bresser-Pereira. **Anais eletrônicos** do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

CABRAL, C. L. de O; COSTA, M. L. da; SILVA, R. V. da. **A formação docente e a prática educativa**: mediações pelos saberes da pesquisa. Piauí: Edufpi, 2018.

CARVALHO, F. A. de P.; MARQUES, A. L.; BRITO, M. J. de. Socialização organizacional como um fenômeno humano social: uma contribuição ao debate. **Revista Capital Científico-Eletrônica**, Guarapuava, v. 13, n. 4, p. 145-158, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.5935/2177-4153.20150036>. Disponível em:
<https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/3660>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 613-636, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400002>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/XzjDStRDdJQGpLFBJPZCfQK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CHANCHERINE, Â. **A Socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 212f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos – Santos, 2009.

COGGIOLA, O. **História do Capitalismo: Das Origens até a Primeira Guerra Mundial**. 1. ed. Santiago do Chile: Ariadna Universitária, 2017.

CONCEIÇÃO, O. A. C. O conceito de instituição nas modernas abordagens institucionalistas. **Revista de economia contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 119-146, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400002>. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rec/article/view/19733>. Acesso em: 23 nov. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **A indústria e o Brasil: uma agenda para o crescimento**. Brasília, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Mapa Estratégico da Indústria: 2007-2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005.

COSTA, E. M. de L. **A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um Instituto Federal da região norte do Brasil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

CUNHA, M. de A. **O processo de socialização profissional de professores do Ensino Superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DELVAS, R. L. **A importância do acolhimento e da integração na cultura organizacional: o manual de acolhimento como instrumento de socialização de novos servidores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. 2017, 150f. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administração) - Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Porto, 2017.

DUBAR, C. Trajetórias Sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XIX, n. 62, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLypBRj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. 1. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, C. **A Socialização**: Construção das Identidades Sociais e Profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DE FARIAS, C. S.; DA SILVA, E. V.; ARAÚJO, J. J. C. do N.; DE FARIAS, M. E. S. Pressupostos teóricos para entender a crise atual. **Revista Eletrônica Polidisciplinar Voos**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.69876/rv.v5i2.210>. Disponível em: <https://revistavoos.com.br/index.php/sistema/article/view/210>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FERREIRA, S. **Acolhimento, integração e empenhamento organizacional**: estudo de caso no sector das telecomunicações. 2008, 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa: 2008.

FONSECA, P. C. D. **Desenvolvimentismo**: a construção do conceito. Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília. IPEA, 2015.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, 2002.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2024.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Lima, J. C. F., NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288. ISBN: 978-85-7541-612-9. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575416129.0009>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, cap. 6. p. 125-149, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, Campinas, v.

24, n. 82, p. 93-130, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores Iniciais: Acolhimento e Condições de Trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 530–549, 2013. DOI: 10.7867/1809-0354.2013v8n2p530-549. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GAGLIARDI, F. Institutions and economic change: A critical survey of the new institutional approaches and empirical evidence. **Journal of Socio-Economics**, v.37, n. 1, p. 416-443, 2008.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkpgKFtk648jTRB/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; GLASENAPP, D.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Acolhimento e acompanhamento do professor iniciante na Rede Pública Municipal de Ensino. In: Congresso nacional de educação – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba-PR. **Anais [...]**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2015. p. 13382-13398.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentido e formas de uso. Portugal: Principia Editora, 2006.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 58, p. 193-223, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Vpr4gJNNdjPfNMPr4fj75gb/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança**: o Trabalho e a Cultura Dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998, 308p.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003, 288p.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. Uma Pesquisa sobre as origens do mundo cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HERNÁNDEZ, J. Perspectivas del Institucionalismo y Neoinstitucionalismo. **Revista Ciência Administrativa**, n.1, pp. 47-58, 2008.

HOTZ, K. G.; ZANARDINI, I. M. S. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 2, p. 131-138, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Vpr4gJNNdjPfNMPPr4fj75gb/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

HOTZ, K. G.; ZANARDINI, I. M. S. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação: algumas considerações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 04, n. 02, p. 131-138, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092009000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 23 nov. 2024.

IFAM encerra inscrições para mais de 2,7 mil vagas em processo seletivo de 2018. **G1 AM**, Manaus, 17 nov. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/ifam-encerra-inscricoes-para-mais-de-27-mil-vagas-em-processo-seletivo-de-2018.ghtml>. Acesso em: 23 nov. 2024.

IFRR abre 180 vagas para cursos técnicos integrados ao ensino médio em Boa Vista. **G1 RR**, Boa Vista, 22 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2024/10/22/ifrr-abre-180-vagas-para-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-em-boa-vista.ghtml>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapas Regionais**. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/10861-mapas-regionais>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Campus Rio Branco**. Rio Branco, 2021. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/campus-rio-branco/riobranco.jpg/view>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Curso de Integração ao Serviço Público**. Manaus, 2018a. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/noticias/curso-de-integracao-ao-servico-publico>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Escola Virtual**. Manaus, 2023. Disponível em: <https://escolavirtual.ifam.edu.br/login/index.php>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **IFRR completa 23 anos de atuação em Roraima**. Boa Vista, 2016. Disponível em: <https://reitoria.ifrr.edu.br/noticias/ifrr-completa-23-anos-de-atuacao-em-roraima>. Acesso em: 23 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Novo PDI - 2025-2029**. Manaus, 2024. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/diretorias-sistemicas/institucional/menu-dpdi/construcao-do-pdi-2025-2029/inicio>. Acesso em: 23 nov. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JARDIM, M. C.; SILVA, M. R. **Programa de aceleração do crescimento (PAC): neodesenvolvimentismo?**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 199 p.

JIMÉNEZ, S. V.; GONÇALVES, L. P.; BARBOSA, L. A. S. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 189–204, 2007. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i23.3311>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3311>. Acesso em: 23 nov. 2024.

JUNIOR, A. G. S.; MASCARENHAS, M. T. M. Avaliação da atenção básica em saúde sob a ótica da integralidade: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, R. M. da; JORGE, M. S. B.; JÚNIOR, A. G. da S. (org.). **Cuidado: as fronteiras da integralidade**, p.241-257, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPPENDORFF, E. **História das relações internacionais**. Lisboa: Antídoto, 1979.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (org). **Psicologia Social o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1989.

LELIS, I.; IÓRIO, Â. C. F.; MESQUITA, S. S. A.; NASCIMENTO, M. das G. O trabalho docente: a tensão entre intensificação e bem estar - profissional. In: LELIS, I.; NASCIMENTO, M. das G. (org). **O trabalho docente no Século XXI quais perspectivas?** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

LIMA, M. O tempo social e a história do tempo da formação profissional: pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 43, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v43i2.485>. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/485>. Acesso em: 23 nov. 2024.
LIMA, M. O. F. F.; WEBER, D. K.; MARTINI, R. M. F. Trabalho docente: Um trabalho alienado? **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 13, p.13-31, jan./jun 2008.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004. Acesso em: 23 nov. 2024.

MACHADO, G. **Proposta de um programa de acolhimento e integração dos novos trabalhadores da secretaria municipal**. 2013. 29 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Recursos Humanos, Fundação Boiteux, Florianópolis, 2012.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 64, p. 17–40, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i64.1702>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal, Porto Editora, 1999.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1983.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. 1. Tomo 2. 1. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Vol. 1. Tomo 2. 1. ed., reimpr. São Paulo: Nova Cultural, 2013.

MENDRICO, R. A. R. **Modelo Tridimensional de Acolhimento e Integração Organizacional**. 2016. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Universitário Ciências, psicológicas, sociais e da vida, Lisboa. 2016.

MERCADANTE, A. O. **As bases do novo desenvolvimento no Brasil**: Análise do governo Lula (2003-2010). 2010. 537f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLETTA, A. Fernanda. **Socialização profissional de professores de educação física do Ensino Superior**. 2013. 169 f. (Dissertação Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MONTAÑO, C.; DURIGUETO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. Biblioteca Básica do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MOURA, D. H. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. 244 p.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/199-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; REIS, R. F. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701150846>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

NUNES, D. P. A. **Caminhos da professoralidade no curso de Dança da UFU: impasses e desafios na construção da identidade profissional**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, B. C. **Verticalização e Trabalho Docente nos Institutos Federais**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Essentia, 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm. UERJ**, p. 569-576, 2008.

OLIVEIRA, G. C. V. de. **Aporte para a educação omnilateral: uma proposta para o acolhimento funcional de servidores públicos ingressantes no IfSul, campus Sapiiranga**. 2019. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2019.

OLIVEIRA, R. R. “Novo - desenvolvimentismo” no Brasil: gênese, ascensão e queda. **Anais Eletrônicos** do XXIII Encontro Nacional de Economia Política, História Econômica, 2018. Disponível em: <https://sep.org.br/anais/trabalhos-história-econômica-oliveira-2018>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E.; FIORUCCI, R. **15 anos dos Institutos Federais**: histórias, política e desafios. Foz do Iguaçu-Paraná: Editora Parque Itaipu, 2023.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PAULANI, L. M. A experiência brasileira entre 2003 e 2014: Neodesenvolvimentismo? **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 20, p. 135–155, 2017.

PELISSARI, L. B. **As políticas públicas de educação profissional no Brasil entre 2003 e 2014**: disputas e contradições sob o neodesenvolvimentismo, 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. de S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PESSOTO, T. M. Crítica ao Novo Desenvolvimentismo. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/2617>. Acesso em: 23 nov. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POCHMANN, M. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 89-99, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.29562019>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/vnJWDbvYCwqdYdVypqrJMBm/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

QUINTANILHA, E. D. S. **O processo de integração de novos colaboradores nas organizações**. 2013, 63 f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Comunicação Social) – Universidade Estadual Paulista, Bauru- SP, 2013.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 19, n. 35, p. 65–79, 2015. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v19i35.26678>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678>. Acesso em: 23 nov. 2024.

RODRIGUES, C. A. A reestruturação produtiva do capital e seus impactos sobre o trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 64, p. 29-44, 2015.

ROMANO, J. O. **Política nas políticas**: um olhar sobre os estudos na agricultura brasileira. 2007. 364f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

ROSSATO, E. As transformações no mundo do trabalho. **VIDYA**, Santa Maria, v. 19, n. 36, p. 9, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/491>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de Conteúdo categorial**: manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021.

SANTANA, M. A. O mundo do trabalho em mutação: as reconfigurações e seus impactos. **Cadernos IAU ideias**. São Leopoldo, v. 3, n. 34, 2005. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/034cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SANTOS, Patrícia Peixoto. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SEMIÃO, D; TINOCA, L; PINHO, A S. Cultura profissional dos professores: da teoria de Andy Hargreaves à realidade vivenciada na escola. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37369, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xYmG3cWgrTFMBnBBb7s7wBH/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SGUISSARD, V. **Universidade brasileira no Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHINYASHIKI, G. T. **O processo de socialização organizacional**. As pessoas na organização. São Paulo: Editora Gente, 2002.

SILVA, A. R.; TERRA, D. C. T. A expansão dos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. **Anais do I Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer. A concepção do projeto político-pedagógico dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: PACHECO, E.; FIORUCCI, R. (org.). **15 anos dos institutos federais: história, política e desafios**. Foz do Iguaçu: Itai, 2023.

SILVA, F. O. da. Contribuições Formativas da Jornada Pedagógica: Aprendizagem Experiencial da/na formação atuação profissional. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 30, n. 4, p. 799–810, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18224/frag.v30i4.8519>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/8519>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, F. R. da. **O Processo de Acolhimento Institucional e Integração dos Servidores do Instituto Federal do Acre -Campus Cruzeiro do Sul**. 2020, p.166. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre Rio Branco, 2020.

SILVA, K. A. P. C. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R (ed.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. 224 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, M. A crise mundial do capitalismo. In: GONZALEZ, C.; CHAVES, R.; MIURA, R. (coord.). **A Crise do Capitalismo e o Desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012. Disponível em: https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2012/08/revista_seminario_crise_do_capitalismo.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

TAVARES, M. G. **A Constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da educação superior no Brasil: O Caso do IFC – Câmpus Rio do Sul**. 2014. 315 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 45-51.

TROIANO, M.; RISCADO, P. Instituições e o Institucionalismo: notas acerca da construção do debate e seus principais desafios na contemporaneidade. **Revista Política Hoje**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 25, n. 1, p. 113-132, 2016.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, L. O. de C. **Políticas públicas para Educação profissional de nível médio (1996-2011)**. 205 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO CITADOS

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Brasília: Conselho Nacional De Educação, 05 out. 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CEB N.º 04/99**. Brasília: Conselho Nacional De Educação, 07 out. 1999b.

BRASIL. Conselho Territorial de Educação. **Parecer 26/89**. Roraima: Conselho Territorial de Educação, 21 dez. 1989.

BRASIL. **Decreto 7.566 de 23 de setembro 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União: seção 1. Rio de Janeiro, RJ, 26 set.1909, p.6975.

BRASIL. **Decreto de 13 de Novembro de 2002**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2002/dnn9730.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.225, de 19 de abril de 1941**. Transfere para o Estado do Amazonas a Escola Agrotécnica Federal de Manaus. Brasília, 1941.

BRASIL. **Decreto nº 5.225 de 1 de outubro de 2004**. Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 16.082, de 26 de junho de 1923**. Crea um patronato agrícola, com a denominação de «Rio Branco», na cidade do mesmo nome, Território do Acre. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1923. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16082-26-junho-1923-524793-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1997-04-17;2208>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.095%2C%20DE%2024,Rede%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Tecnol%C3%B3gica. Acesso em 23 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.302 de 12 dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 70.513, de 12 de maio de 1972.** Aprova a constituição do Brasil no Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e no Banco Interamericano de Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1972. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70513-12-maio-1972-418858-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Roraima. **Plano Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo.** Boa Vista, RR: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2015.

BRASIL. **Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14759.htm#:~:text=LEI%20No%204.759%2C%20DE,Art. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Lei 8.670, de 30 de junho de 1993.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8670.htm#:~:text=LEI%20No%208.670%20DE,Federais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em 23 nov. 2024

BRASIL. **Lei Nº 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 23 nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 378 de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 4.024 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em 23. nov. 2024.

BRASIL. **Lei. nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 001/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Políticas e Articulação Institucional, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007.** Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Políticas e Articulação Institucional, 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.065 de 13/11/2007.** Brasília: Ministério Da Educação, 13 nov. 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica: Fase III.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3386/resolucao-cne-cp-n-2-2020>. Acesso em: 11 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR). **Resolução CONSUP/IFRR Nº 721, de 7 de março de 2023.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação à Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, RR: IFRR, 2023. Disponível em: <https://antigo.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2023/resolucao-n-deg-721-2023-conselho-superior/view>. Acesso em: 10 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR). **Resolução CONSUP/IFRR Nº 781, de 20 de março de 2024.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024-2028 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Boa Vista, RR:

IFRR, 2023. Disponível em:

https://www.ifrr.edu.br/documents/920/Resolu%C3%A7%C3%A3o_781-2024-CONSUP_Aprova_o_PDI_2024-2028_do_IFRR.pdf. Acesso em: 23. nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Resolução nº 12/CONSUIFAC, de 21 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre 2020-2024. Rio Branco, AC: IFAC, 2020. Disponível em: https://www.ifac.edu.br/o-ifac/planejamento-e-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020_2024.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Manual do servidor**. 2. Ed. Manaus, AM: IFAM, 2018b. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/gestao-de-pessoas/manual-servidor.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Portaria nº 696 - GR/IFAM de 19 de maio de 2020**. Implementar no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, o Curso de Integração para Servidores na modalidade de Educação a Distância, desenvolvido e coordenado pela Diretoria de Educação a Distância – DEAD [...]. Manaus, AM: IFAM, 2020. Disponível em: https://ead2.ifam.edu.br/arquivos/Port._n_696_Curso_de_Integracao_para_Servidores_em_EAD1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO (IFMT). **Plano de desenvolvimento institucional – PDI 2019-2023**. Cuiabá, MT: IFMT, 2019. Disponível em: https://ifmt.edu.br/media/filer_public/ab/27/ab27c704-e730-426b-a0a3-f8a8918b417f/atualizacao_do_pdi_2019-2023_ifmt.pdf. Acesso em: 23. nov. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RORAIMA (IFRR). **Boletim de Pessoal e de Serviços**, Boa Vista, RR, p. 1 – 197, 02 ago. 2024.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

1

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DOCENTE****UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS****TEMA DA PESQUISA:** INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL DOS DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZONIA OCIDENTAL.**PESQUISADORA:** Francislene Rosas da Silva.**INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO**

DATA: ____ / ____ / 2023		HORÁRIO:	
CATEGORIA: DOCENTE			
PROFESSOR:			
CAMPUS:			
DEPARTAMENTO:		EMAIL:	
CARREIRA: Magistério Superior ()		EBTT () Outra:	
CLASSE:		NÍVEL:	
ÁREA DE ATUAÇÃO:			
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:			
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:			
NO IFAC MINISTRA AULAS (atualmente): () E. Técnico () E. Superior Graduação () E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu () E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu () Programas de FIC. Qual? Anteriormente:			
REGIME DE TRABALHO: () D.E. () 40 HORAS () 20 HORAS () OUTRAS. Especifique:			
DATA DE NASCIMENTO:		IDADE:	
NACIONALIDADE:		NATURALIDADE:	
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFAC:			
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:			

<u>FORMAÇÃO</u>			
Graduação:		ANO:	LOCAL:
Especialização:		ANO:	LOCAL:
Mestrado:		ANO:	LOCAL:
Doutorado		ANO:	LOCAL:
Pós-Doc:		ANO:	LOCAL:
Você trabalha na sua área de formação:			
() Sim () Não			
Em caso de resposta negativa por quê?			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/DEPARTAMENTO

NOVA INSTITUCIONALIDADE
1. Na sua opinião quais os principais desafios e dificuldades vivenciadas em sua atuação docente no âmbito da nova institucionalidade dos IFs? (atuação em diversos níveis e modalidades, professor atuar na gestão)
2. Você considera que a nova institucionalidade dos IFs ocasionou impactos ao trabalho docente ? Quais?
3. Em sua opinião o que poderia ser realizado pela gestão institucional e governamental para minimizar os problemas vivenciados pela nova institucionalidade ?
INGRESSO E ACOLHIMENTO
4. Como você foi sua recepção no ingresso como docente na instituição ?
5. Como docente ao ingressar na instituição você teve acesso a informação em relação a documentos, legislação, diretrizes, fluxos organizacionais, preparação de aula, orientação e acompanhamento através de formações didática-pedagógicas que subsidiaram sua atuação como profissional?
6. A instituição promove a semana de ambientação para acolher e integrar os novos servidores docentes possibilitando sua adaptação, permitindo-o conhecer os processos organizacionais, estruturais e os setores institucionais?
7. No período de sua inserção profissional no instituto, houveram ações de acolhimento e integração por parte da instituição. Você considera que há em sua instituição uma política de acolhimento e integração aos novos servidores docentes em início de carreira? Quais?
8. Em sua opinião você considera que as ações de integração e acolhimento desenvolvidas na instituição contribuem para a profissionalização docente ? Exemplifique:
IMPACTO DA AUSÊNCIA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO
9. Como docente você considera que houve impactos no exercício de sua função pela ausência dos processos de acolhimento e integração e formações didáticas pedagógicas no início de sua carreira nos IFs?
10. Na sua opinião o que faz falta no processo de acolhimento e integração e as implicações para a prática docente?
11. Quais os aspectos que você considera relevante e que devem ser levados em consideração para orientação e acompanhamento do servidor docente em início de carreira e durante a sua atuação profissional nos institutos federais?
CONDIÇÕES DE TRABALHO
12. Quais as ações necessárias para melhorar as condições de trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia?
13. Na sua opinião quais as principais dificuldades e desafios vivenciados em sua carreira docente na atuação com o ensino verticalizado no âmbito dos Institutos Federais?
14. A instituição promove momentos de formação continuada aos docentes que possibilitem a sua atualização e melhoria na sua prática pedagógica e no desempenho das suas funções? Quais?
15. Na sua opinião quais os principais problemas vivenciados pelos professores que atuam nos institutos federais e o que poderia ser feito para minimizar tal problemática?

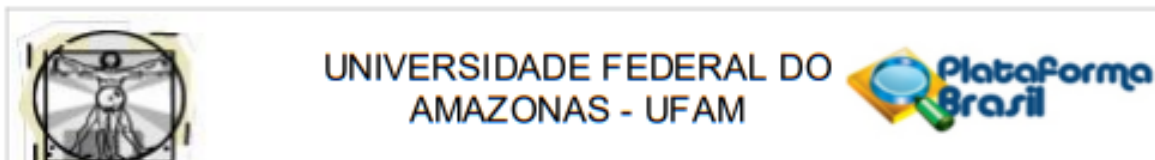
ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

NOVA INSTITUCIONALIDADE
Em sua opinião o que poderia ser realizado pela gestão institucional e governamental para minimizar os problemas vivenciados pela nova institucionalidade ?
Como membro da gestão educacional, você considera que a nova institucionalidade dos IFs ocasionou impactos nas atividades docente e nas suas atividades de gestão educacional ? Quais?
INGRESSO E ACOLHIMENTO
Quais as atividades de acolhimento e integração institucional são desenvolvidas junto aos servidores docentes no início de sua carreira profissional?
Quais as contribuições da equipe gestora de ensino para apoio aos novos servidores docentes no momento de ingresso a docência em EBTT?
Quais as ações relacionadas de acolhimento e integração que a equipe gestora do campus desenvolve ou pode desenvolver para acolher e integrar os novos servidores docentes em EBTT?
Em que momentos acontece as orientações, os momentos de integração e capacitações aos servidores docentes ingressantes na instituição?
Quais os documentos e resoluções que embasam a orientação inicial dada aos novos servidores que ingressam na carreira em EBTT?
Que ações de integração são realizadas aos novos servidores e quais as ações podem ser desenvolvidas ?
IMPACTO DA AUSÊNCIA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO
Quais os aspectos que você considera relevante e que devem ser levados em consideração para orientação e acompanhamento do servidor docente em início de carreira e durante a sua atuação profissional nos institutos federais?
Na sua opinião a ausência do processo de acolhimento e integração pode causar impactos na prática docente?
CONDIÇÕES DE TRABALHO
Que ações são realizadas aos professores para atuação no contexto da verticalização e como estas contribuem para desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e extensão?
As atividades desenvolvidas de orientação, acompanhamento e capacitação aos servidores docentes ao ingressarem na carreira da EBTT na instituição contribuem para sua profissionalização docente.
Na sua opinião quais os principais desafios e dificuldades dos professores ingressantes na instituição em relação as condições de trabalho e no contexto da verticalização.
Na sua opinião quais os principais problemas vivenciados pela equipe de gestão educacional no que se refere as condições de trabalho nos institutos federais e o que poderia ser feito para minimizar tal problemática?

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP UFAM



Continuação do Parecer: 5361.601

Educação, Ciência e Tecnologia que representam uma nova institucionalidade na educação a partir de 2008. Essa nova institucionalidade na educação profissional no país, se deu a partir da criação da lei 11.892/2008 que institui uma nova configuração à educação profissional brasileira, marcada como um dos pilares de destaque na política governamental, onde os antigos CEFETS (Centros Federais de Educação Profissional) e algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram transformados pela referida lei, em Institutos Federais de Educação (IFs). Desse modo, o presente estudo busca desenvolver uma análise dos pressupostos teóricos e epistemológicos da Educação Profissional no Brasil tendo como base a perspectiva neoinstitucionalista, neodesenvolvimentista, destacando a educação profissional nas reformas neoliberais e na contemporaneidade, buscando investigar as questões relativas as condições de trabalho e atuação dos docentes no ensino verticalizado, bem como as políticas e ações de acolhimento internas e externas que são oferecidos aos servidores docentes dos Institutos Federais da região Amazônica Ocidental, e os possíveis impactos ocasionados por essa nova institucionalidade. Concentramos nosso estudo prioritariamente ao processo de acolhimento e integração dos docentes nos Institutos Federais, devido à sua importância para a apresentação da organização aos docentes ingressantes em início de carreira no âmbito da rede de educação profissional e tecnológica na Amazônia. Diante do exposto, o objetivo dessa pesquisa, é realizar nos Institutos Federais da região Amazônia Ocidental uma investigação para: Analisar a conjuntura da nova institucionalidade dos IFs, refletindo sobre as políticas de integração interna e externa, buscando identificar se há ações relacionadas a integração e se estas contribuem para a profissionalização docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental. Para atingir a totalidade deste objetivo, elencamos como objetivos específicos: • Discutir a nova institucionalidade a partir dos aportes teóricos do neoinstitucionalismo e do neodesenvolvimentismo, bem como a política de expansão da rede federal e a implantação dos Institutos Federais na Amazônia Ocidental. • Refletir sobre as políticas de integração interna e externa desenvolvidas nos Institutos Federais da Amazônia Ocidental. • Identificar se há ações relacionadas a integração dos ingressantes e se estas contribuem para a profissionalização diante da atuação no ensino verticalizado e as condições de trabalho nos Institutos Federais da região Norte. • Examinar os programas e ações de integração desenvolvidos no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental, verificando como estas políticas internas possibilitam a profissionalização docente. • Apresentar indicadores como proposição de ações integrativas aos Institutos Federais da Amazônia Ocidental. Neste projeto, discute-se na primeira seção, a nova institucionalidade a partir do aporte teórico do neoinstitucionalismo e neodesenvolvimentismo,

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5361.601

retratando os processos sociais, políticos, econômicos e educacionais que marcaram esse período pós-ditatorial, destacando a expansão da rede federal e a implantação dos Institutos Federais na Amazônia Ocidental. Na segunda seção, o texto traz uma abordagem a respeito das condições de trabalho docente no contexto da verticalização nos Institutos Federais e posteriormente, finaliza com a seção que trata do Acolhimento e Integração dos docentes nos Institutos Federais. Assim, espera-se que este estudo possa vir a ter algum impacto nas instituições de educação da região amazônica, no sentido de lhes proporcionar informações e instrumentos que facilitem a definição de programas de Acolhimento e Integração Institucional de forma a potencializar o sentimento de participação, envolvimento, conhecimento da cultura organizacional e a construção da identidade profissional dos docentes nos institutos Federais da Amazônia. Metodologia Proposta: O projeto de pesquisa pretende realizar uma investigação acerca do estudo das políticas de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a conjuntura da nova institucionalidade dos Institutos Federais, buscando aprofundamento nas questões relativas as condições de trabalho e atuação docente no contexto da verticalização, analisando como se dá as ações e políticas de acolhimento institucional internas e externas desenvolvidas aos docentes e se estas contribuem para a sua profissionalização nos IFs da Amazônia Ocidental (IFAM, IFRO, IFRR, IFAC). A problemática de investigação consiste em verificar se:

Existem políticas de integração interna e externa e estas contribuem para a profissionalização docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental? Para Marx, os estudos que versam sobre as relações de Trabalho e Educação, além de desvelar a contradição capital e trabalho, devem se ocupar das diversas manifestações da vida humana: o trabalho, as diversas formas de sociabilidade, os múltiplos aspectos que concorrem para manifestar a historicidade da vida humana. Se queremos reconstruir a história vivida pelos sujeitos sociais, ao nível do pensamento, devemos fazer apelo à teoria, às categorias que nos ajudam a ordenar o caos dos acontecimentos e apreciá-los sob uma nova luz, como conceitos, como "síntese de múltiplas determinações" (MARX, 1977, p. 229), sem perder o elo de sua historicidade em tempos e espaços determinados (MOURA, 2016, p. 55). 5.1 Campo de Pesquisa A pesquisa realizar-se-á em três institutos da Amazônia Ocidental que são: Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Instituto Federal do Acre (IFAC) tendo como sujeitos da pesquisa os servidores docentes que atuam na EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica) e os servidores que atuam na gestão educacional das instituições (coordenadores,

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92) 3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.361.601

servidores técnicos das equipes pedagógicas, servidores que atuam na Coordenação Técnica Pedagógica, Administração e Gestão de Pessoas) dos campus e da reitoria do setor de Recursos Humanos/Gestão de Pessoas. A pesquisa pretende investigar informações relativas ao perfil, carreira, condições de trabalho e atuação dos docentes nos Institutos Federais da Amazônia com ênfase nas políticas de acolhimento e integração internas e externas ofertados aos servidores docentes no âmbito institucional e na reitoria desde o momento da inserção profissional do servidor na instituição. Identificando as percepções dos servidores docentes em relação aos processos de acolhimento e integração institucional e as formações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do campus e da reitoria desde o momento de ingresso do servidor docente na carreira EBTT, e os impactos dessas ações ocasionados pela nova institucionalidade dos IFs. Com a equipe de gestão educacional do campus a pesquisa busca um levantamento de informações a respeito dos instrumentos e ações realizadas como suporte técnico pedagógico para a orientação e acolhimento dos novos servidores docentes em início de carreira, identificando se existe uma política de acolhimento interna/externa que possibilita uma melhor adaptação do servidor e o conhecimento dos processos administrativos, estruturais, organizacionais buscando sua orientação e apoio no suporte de orientações relativas as suas atribuições e respectivas funções institucionais. O universo da pesquisa será constituído por 10 docentes de cada Instituto no total de 40 docentes dos quatros institutos IFRR, IFAM, IFRO, IFAC.

Critério de Inclusão:

- a) ser professor do quadro permanente dos IFs da Região da Amazônia Ocidental tendo sido admitido até 31 de dezembro de 2021.
- b) Trabalhar em pelo menos dois níveis/ modalidades de cursos ofertados no IFs.

Critério de Exclusão:

- a) Não ser professor do quadro permanente dos IFs da Região da Amazônia Ocidental.
- b) Ter sido admitido após 31 de dezembro de 2021.
- c) Não trabalhar em pelo menos dois níveis/ modalidades de cursos ofertados no IFs.

Metodologia de Análise de Dados: Um questionário segundo Gil (2006, p.58) o instrumento de coleta deve ter validade do conteúdo, validade aparente, confiabilidade, validade do construto, validade de critério e consistência interna. Neste sentido, os questionários da entrevista semiestruturada serão previamente testados com um docente ingressante e com um membro da equipe de gestão para verificar a clareza dos enunciados e a validade do construto.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.361.601

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a conjuntura da nova institucionalidade dos IFs, refletindo sobre as políticas de integração interna e externa, buscando identificar se há ações relacionadas a integração e se estas contribuem para a profissionalização docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental.

Objetivo Secundário:

- Discutir a nova institucionalidade a partir dos aportes teóricos do neoinstitucionalismo e do neodesenvolvimentismo, bem como a política de expansão da rede federal e a implantação dos Institutos Federais na Amazônia Ocidental.
- Refletir sobre as políticas de integração interna e externa desenvolvidas nos Institutos Federais da Amazônia Ocidental.
- Identificar se há ações relacionadas a integração dos ingressantes e se estas contribuem para a profissionalização diante atuação no ensino verticalizado e as condições de trabalho nos Institutos Federais da região Norte.
- Examinar os programas e ações de integração desenvolvidos no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental, verificando como estas políticas internas possibilitam a profissionalização docente.
- Apresentar indicadores como proposição de ações integrativas aos Institutos Federais da Amazônia Ocidental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Entende-se que esta pesquisa poderá acarretar riscos para os participantes no sentido de que, ao serem indagados sobre o tema, possam sentir-se influenciados, obrigados ou constrangidos a participar da pesquisa por serem servidores da instituição. Porém, na tentativa de minimizar este risco, ficará esclarecido que a sua participação é anônima, não obrigatória e espontânea. Nesse sentido, os participantes da pesquisa serão informados que podem interromper a pesquisa a qualquer momento, sempre que sentirem necessidade. Além disso, as pessoas podem se sentir incomodadas pela invasão de privacidade ao serem questionados sobre as circunstâncias. Por esses motivos, na tentativa de minimizar os riscos, fica esclarecido que será garantido o sigilo dos nomes dos entrevistados em todas as etapas da pesquisa. Será garantida a plena liberdade na participação na pesquisa, podendo recusar-se a participação ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização do processo, sem haver necessidade de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5361.601

justificar a desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação. Os riscos da pesquisa estão restritos a publicação da identidade dos envolvidos a algum possível constrangimento relativo à participação na atividade. Para minimizar ou extinguir tais riscos, os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre a identidade dos servidores docentes e a equipe de gestão educacional durante e após o término da pesquisa. Desse modo, a identidade pessoal dos servidores serão preservadas, sendo excluídas de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica, sendo atribuídos medidas de proteção a sua identidade tais como codinomes e abreviações. Os servidores serão chamados dentro da pesquisa por siglas que se constituem de uma consoante maiúscula e um número que apenas os pesquisadores terão conhecimento (ex.: D1, D2, D3... D20). Como serão aplicados questionários online e entrevista aos docentes e a equipe da gestão educacional, para cada público serão utilizadas abordagens diferentes, buscando manter sempre uma boa relação e deixando-os confortáveis para se evitar constrangimentos. Primeiramente o pesquisador se apresentará, informando sobre o estudo e sua importância e perguntará ao indivíduo se concorda em participar do trabalho, que tendo uma resposta positiva, entregará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O contato do pesquisador e o endereço da instituição ao qual é vinculado e os horários de atendimento serão comunicados aos participantes, com a finalidade de se obter mais esclarecimentos sobre a pesquisa sempre que surgir necessidade. A realização da aplicação dos instrumentos de coletas de dados serão agendados previamente com os servidores (docentes e equipe de gestão educacional) em horário previamente definido de modo que não prejudique as atividades laborais e as atividades normais de ensino na instituição. Nesse sentido, será utilizada uma abordagem simples de forma que não cause espanto, vergonha ou medo ao participante, buscando que o mesmo se sinta seguro ao responder às indagações, diminuindo ao máximo possíveis danos emocionais, psicológicos, moral, social e cultural. Será explicado aos participantes da pesquisa, que esta é muito importante, pois, através dela se conhecerá mais sobre a conjuntura da nova institucionalidade dos IFs, refletindo sobre as políticas de integração interna e externa, buscando identificar se há ações relacionadas a integração e se estas contribuem para a profissionalização docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa consistem em "analisar e compreender os aspectos relativos às políticas de integração e desafios da nova institucionalidade ao trabalho docente. Além de colaborar com os estudos acerca dos processos e as políticas de acolhimento e integração institucional, fazendo um estudo comparativo entre diferentes realidades institucionais da

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

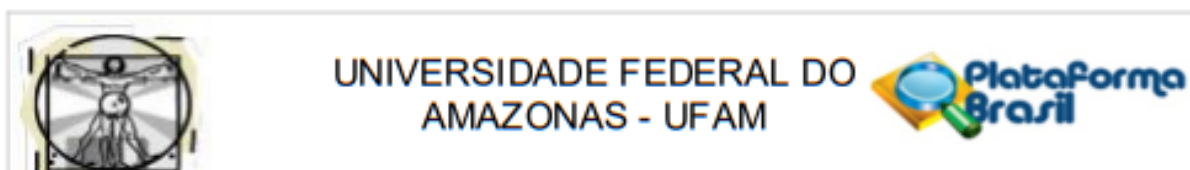
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5361.601

Amazônia Ocidental. Apresentando indicadores como proposição de ações integrativas aos Institutos Federais da Amazônia Ocidental.

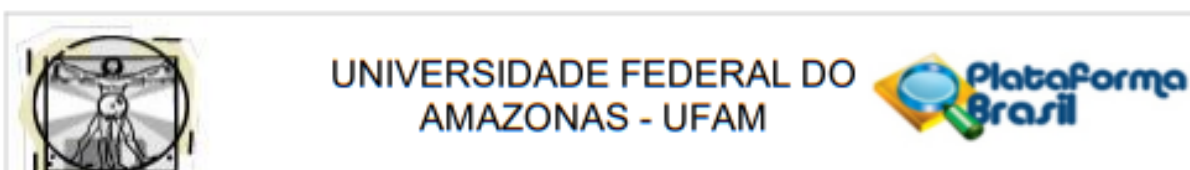
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da primeira submissão do projeto de doutorado A INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL DOS DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA AMAZÔNIA OCIDENTAL sob responsabilidade da pesquisadora FRANCISLENE ROSAS DA SILVA orientação da Profa. Dra. ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO ambas vinculadas ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da UFAM. O projeto apresenta uma abordagem a respeito da Educação Profissional no Brasil a partir da década de 70, buscando elucidar os pressupostos sócio históricos, políticos, econômicos e culturais que fundamentam a consolidação dessa modalidade de educação brasileira, a partir dos fundamentos teóricos-epistemológicos do neoinstitucionalismo e neodesenvolvimentismo, destacando a expansão da Rede Federal com a implantação e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que representam uma nova institucionalidade na educação. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo analisar a conjuntura da nova institucionalidade dos IFs, refletindo sobre as políticas de integração interna e externa, buscando identificar se há ações relacionadas a integração e se estas contribuem para a profissionalização docente no âmbito dos Institutos Federais da Amazônia Ocidental e os possíveis impactos ocasionados por essa nova institucionalidade. A pesquisa pretende realizar uma investigação acerca do estudo das políticas de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a conjuntura da nova institucionalidade dos Institutos Federais, buscando aprofundamento nas questões relativas as condições de trabalho e atuação docente no contexto da verticalização, analisando como se dá as ações e políticas de acolhimento institucional internas e externas desenvolvidas aos docentes e se estas contribuem para a sua profissionalização nos IFs da Amazônia Ocidental. A pesquisa realizar-se-á em três institutos da Amazônia Ocidental que são: Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Instituto Federal do Acre (IFAC) tendo como sujeitos da pesquisa os servidores docentes que atuam na EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica) e os servidores que atuam na gestão educacional das instituições (coordenadores, servidores técnicos das equipes pedagógicas, servidores que atuam na Coordenação Técnica- Pedagógica, Administração e Gestão de Pessoas) dos campus e da reitoria do setor de Recursos Humanos/Gestão de Pessoas. A pesquisa se constitui numa abordagem qualitativa exploratória que se utilizará de levantamento bibliográfico, documental e pesquisa empírica para o alcance dos dados e discussões.

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.361.601

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Ver item " Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações". Atentar para o critério de exclusão usado no protocolo de pesquisa. Os critérios de exclusão não podem ser uma negativa dos critérios de inclusão, o que levaria a uma contradição, pois se se inclui o indivíduo por uma razão X, não será esta a mesma a excluí-lo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO FORAM OBSERVADOS ÓBICES ÉTICOS.

Considerações Finais a critério do CEP:

NÃO FORAM OBSERVADOS ÓBICES ÉTICOS. Nosso PARECER é pela APROVAÇÃO do PROTOCOLO DE PESQUISA.

Em atenção ao período de PANDEMIA, orienta-se ao pesquisador em desenvolver as atividades de campo e coleta de dados a partir da regularização das atividades da Universidade Federal do Amazonas. Aconselha-se ainda a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa, tomando os devidos cuidados em relação contato com os participantes da pesquisa. Consultar as orientações da CONEP sobre as atividades de pesquisa envolvendo seres humanos de 5/6/2020. Consultar nota técnica da PROPESP/UFAM, págs 2/5 e 3/5 que trata das pesquisas presenciais (coleta de dados) no período da pandemia e consequente isolamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1922992.pdf	06/04/2022 17:08:03		Aceito
Outros	Entrevistas_Fran.docx	06/04/2022 17:05:02	FRANCISLENE ROSAS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Basico_Fran.docx	06/04/2022 17:02:11	FRANCISLENE ROSAS DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

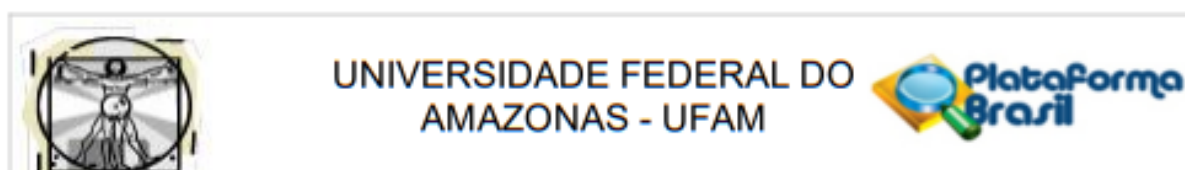
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.361.601

Outros	Anuencia_Fran.pdf	06/04/2022 16:59:26	FRANCISLENE ROSAS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Francislene.docx	06/04/2022 16:46:01	FRANCISLENE ROSAS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_Francislene.pdf	06/04/2022 16:44:43	FRANCISLENE ROSAS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 20 de Abril de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: oep.ufam@gmail.com