

A formação de professores para a educação básica em um Instituto Federal da Amazôniaⁱ

Teacher training for basic education in a Federal Institute in the Amazon

José Júlio César do Nascimento Araújo
Edilene da Silva Ferreira
Instituto Federal do Acre (IFAC)
Rio Branco-AC -Brasil

Resumo

Este estudo resulta de uma pesquisa qualitativa realizada em dois momentos históricos distintos no mesmo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A primeira parte, realizada em novembro de 2017, foi baseada em grupo focal com professores, alunos e egressos de um curso de licenciatura. A segunda parte, realizada em novembro de 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, com aplicação de um questionário em Google Forms, com as mesmas questões levantadas no grupo focal por alunos de três licenciaturas: Biologia, Física e Matemática. Descreve os discursos acerca da formação de professores no Instituto Federal do Acre, com ênfase nas categorias precarização do trabalho e da formação docente. Os dados coletados foram analisados a partir dos dispositivos metodológicos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

Palavras-chave: Precarização da formação docente; Trabalho verticalizado no IF; Estágio supervisionado.

Abstract

This study is the result of qualitative research carried out at two different times, at the same Federal Institute of Education and Technology (IFs). The first, held in 2017, was based on a focus group with professors, students and graduates of a degree course in November. The second part, carried out in the context of the Covid-19 pandemic of 2021, with the application of a questionnaire in Google Forms, with the same questions raised in the focus group by students from three degrees: Biology, Physics and Mathematics. It describes the discourses about teacher training at the Instituto Federal do Acre, with emphasis on the categories of precariousness of work and teacher training. The collected data were analyzed using the Content Analysis methodological devices, according to Bardin (2011).

Keywords: Precariousness of teacher training; Vertical work in the IF; Supervised internship.

1. Introdução

A formação de professores para a educação básica nos Institutos Federais (IFs), além de parecer apenas uma estratégia imposta pela lei, ainda, não se consolida como uma política de Estado para formar, com qualidade, docentes nas áreas de Ciências e Matemática para atuar na educação básica no Brasil. Esse fato reforça a desvalorização docente e fragiliza sua profissionalização.

Porém, antes de adentrar nas discussões que se levantam neste trabalho, cabe definir as categorias por meio das quais se analisam as questões postas. O termo precário provém do latim *precarius*, que significa difícil, escasso, frágil, dentre outros. O conceito de precarização, de acordo com Druck (2011), refere-se ao processo que torna o trabalho precário, possui uma dimensão sócio-histórica e ontológica. Vizzaccaro-Amaral (2011) destaca que o trabalho se precariza por meio da aplicação das inovações técnico-gerenciais utilizadas para mediar uma relação entre capital e trabalho.

Desse modo, o objetivo deste estudo é discutir, por meio dos discursos apresentados por docentes e discentes, como a precarização do trabalho e da formação de professores da educação básica é percebida no IF pesquisado.

Em primeiro lugar, cabe destacar o que se entende por precarização da formação. Trata-se das dificuldades apresentadas pelos cursos de licenciatura para proporcionar uma formação integral aos professores em formação que levem em conta a formação humana, a especificidade da área pedagógica, bem como todos os conhecimentos necessários à práxis docente de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, no que diz respeito à formação do professorado nos IFs, observou-se a precarização e o estreitamento curricular. Em parte, porque as licenciaturas inserem-se no bojo das mediações que construíram a institucionalidade dos IF em 2008, a partir de uma pseudocarência de professores das áreas exatas e biológicas para atender à Educação Básica. Assim, os IFs se constituíram como instituições híbridas, que só funcionam com a atuação verticalizada dos docentes, o que, em sua gênese, já configura a precarização do trabalho (Araujo, Mourão, 2021). Essa estratégia gerencial de aproveitamento máximo da capacidade do corpo docente leva à precarização do trabalho através da verticalização da atuação desse profissional em níveis, modalidades e etapas de ensino distintas. Esse processo, inevitavelmente, provoca a intensificação e o aumento da densidade laboral do trabalho

docente, que constituem a precarização social do trabalho, pois as atividades se dão de forma acelerada, sem o planejamento, sem a reflexão necessária e de forma flexível.

Em se tratando da questão metodológica, caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, por meio do qual se analisam os discursos de estudantes e docentes acerca da precarização do trabalho docente e da formação. A metodologia foi embasada nos dispositivos metodológicos da Análise de Conteúdo, por meio da qual buscou-se identificar os sentidos expressos nos discursos construídos pelos participantes da pesquisa, os quais possibilitaram uma reflexão acerca do objeto estudado. Para isso, a abordagem do tema e a proposição da investigação foram organizadas a partir das ferramentas de análise propostas pela Análise de Conteúdo, o que possibilitou a delimitação das unidades de registro, das unidades de contexto e das categorias de análise.

O estudo de caso foi realizado em dois momentos que possibilitaram a coleta dos dados: grupos focais e aplicação de questionário. Os grupos focais ocorreram em novembro de 2017 e foram divididos em duas etapas: a primeira etapa, da qual participaram seis professores da licenciatura em Matemática de um *campus* do IF pesquisado; e a segunda, com a participação de licenciandos e egressos.

O questionário foi aplicado em novembro de 2021, por meio do *Google Forms*, ao qual 109 alunos da licenciatura em Biologia, Física e Matemática responderam. O questionário possuía doze questões abertas e fechadas, por meio das quais foi possível verificar as concepções que os discentes tinham acerca dos cursos em que eram matriculados.

Uma vez coletados os dados, passou-se à organização e seleção das informações consideradas para o estudo. Desse modo, foram selecionadas aquelas que apresentavam como resposta a precarização do trabalho docente e da formação de professores, que são foco deste estudo.

O trabalho está dividido em quatro seções: a primeira de caráter introdutório; a segunda, na qual se discute do ponto de vista conceitual, o trabalho e a formação de professores no IF; a terceira que contém a apresentação dos resultados dos grupos focais e questionário aplicados, com a sequência da discussão sobre estes dados; e, por fim, apontam-se as conclusões do estudo.

2. O trabalho docente precário nos institutos federais

A formação de professores para a educação básica em um Instituto Federal da Amazônia

Com base em Marx (2014) e Dall Rosso (2008), compreende-se a intensificação das atividades docentes como maior dispêndio de energia intelectual ou física no mesmo espaço de tempo. Assim, o aumento da carga laboral é sentido pelo trabalhador como provocador da densidade do trabalho. Porém, essa sobrecarga de trabalho não se faz somente pelo aumento da jornada, mas pela exploração dessa jornada através de mecanismos organizacionais que intensificam o trabalho para além da verticalização (Araújo; Mourão, 2021).

O trabalho docente se intensifica nos institutos federais na medida em que o professor atua no ensino, na pesquisa, na extensão e na administração. Ao mesmo tempo, esse docente leciona na educação básica, nos cursos técnicos subsequentes, na graduação, na pós-graduação, prepara aulas, corrige provas, atende alunos, faz e orienta pesquisa, faz e orienta relatórios de pesquisas, participa dos editais internos de pesquisa e de extensão, em alguns casos, busca complementação de renda e ainda precisa produzir, ou seja, é obrigado a publicar com tempo e prazos estabelecidos, o que é uma rotina comum aos professores dos IFs.

Por outro lado, a jornada de trabalho nos Institutos Federais é flexível, pois, em um semestre, o professor pode ser lotado com suas atividades de ensino de manhã e à tarde, no outro está de manhã e à noite. Além disso, o trabalho pode ser desenvolvido em segmentos diversos como ensino médio, pós-médio, superior e até na pós-graduação ao mesmo tempo. Essa mudança abrupta da relação tempo de trabalho/tempo de vida se processa sobre a subjetividade do professor, uma vez que implica na mudança do seu ritmo de vida para atender a jornada destinada pela instituição, provocando incertezas pessoais e a necessidade de estudo, pesquisa, planejamento e replanejamento de suas atividades diariamente.

Essa organização social do trabalho dificulta a relação de sociabilidade e de trabalho entre os professores e tem danos sobre a autoestima, a autorreferência pessoal desses profissionais, que não se reconhecem no trabalho realizado, porque não realizam o trabalho que gostariam. Além disso, dificulta a organização de classe, pois o trabalho tende a ser cada vez mais individual e menos coletivo (Araújo, 2018).

A multiplicidade de tarefas e os outros “tempos de trabalho” provocados pelo terceiro turno de trabalho nos programas governamentais como fora o PRONATEC e agora são o programa Novos Caminhos e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, como frutos do neoassistencialismo, provocam o alongamento da atividade docente e precarizam a

licenciatura. A esse respeito, é possível constatar que os professores acabam aderindo ao novo vínculo como bolsistas para complementar a renda, o que demonstra uma precarização social da profissão, própria do regime de acumulação flexível.

Por conseguinte, o resultado do trabalho na formação de professores é permeado de precariedades estruturais, pedagógicas, falta de identidade, formação inadequada dos formadores, cursos organizados e desenvolvidos como se fossem bacharelados, fraco investimento nos cursos de licenciatura, falta de biblioteca básica para o curso, falta de laboratórios, desempenho insatisfatório nas avaliações externas (ENADE) e a indicação dos próprios licenciandos de não se tornarem futuros professores, como será discutido nas seções e subseções posteriores.

2.1. A formação de professores nos Institutos Federais de educação no contexto do trabalho verticalizado

A formação de professores nos Institutos Federais (IFs) é permeada pelo fenômeno da precarização da formação (Araújo, 2018;2021). Essa afirmação assenta-se no estudo de Guerra (2013, p. 211), demonstrando que “uma abordagem conteudista, tecnicista e quantitativa, foi assimilada pelas licenciaturas em Matemática dos IFs do Estado de Minas Gerais”. Por outro lado, afirma Uglar (2014), que a formação não indica uma articulação da formação de professores do IF com a Educação Básica, nem com as outras modalidades ofertadas, mesmo no interior do próprio IF. Isso, em parte, mostra a ineficácia na medida em que os alunos indicam não ter a docência como perspectiva profissional, afastando-se, assim, dos propósitos de criação do curso (Bavaresco,2014),

Além disso, Flach (2014) apresenta elementos desafiadores e dificuldades advindas do processo de interiorização e implantação dessas instituições, tais como: a rotatividade de docentes e da própria coordenação de cursos, a inserção de docentes jovens na instituição e na rede, refletindo no processo de consolidação dos cursos, e o desconhecimento da comunidade em relação ao perfil dos cursos ofertados na instituição, o que impacta na relação do *campus* com a comunidade. Nessa perspectiva, Verdum (2015) apresenta algumas dificuldades, como maior aproximação da relação teoria-prática; postura reflexiva frente ao processo educativo; necessidade de uma identidade para as licenciaturas; rotatividade de professores. A análise de Motta (2015) destaca problemáticas como a precariedade causada

A formação de professores para a educação básica em um Instituto Federal da Amazônia

pela falta de profissionais para atuarem nesses cursos; preparação para atuarem na formação de professores; e precariedade em infraestrutura e em recursos humanos.

Estrela (2016) aponta que há falta de professores-formadores formados na área de educação para atuarem nas disciplinas pedagógicas, tornando a formação abstrata e alijada da prática docente, e a licenciatura secundarizada.

Na vertente da falta de estrutura física, recursos humanos, bibliográficos e laboratórios, Lorenzet (2016) discute que as críticas formuladas pelos sujeitos da pesquisa referem-se à falta de consolidação e de ausência de infraestrutura adequada, às obras inacabadas, aos laboratórios precários, às salas de aula insuficientes, ao déficit de recursos humanos. Além da falta de infraestrutura, Souza (2017), ao estudar 19 cursos de Licenciatura através dos seus projetos pedagógicos curriculares, constata que somente dois *campi* possuem a disciplina de Educação Especial em seus cursos de Licenciatura para mediar os conhecimentos atinentes ao processo de inclusão educacional. Isso ocorre, como constata Reis (2017), porque os processos e projetos pedagógicos enunciam como os objetivos da formação de professores ainda destoam da prática docente, predominando ainda a racionalidade técnica.

Para Brandt (2018), são aspectos desafiadores para os cursos de formação inicial de professores nos IFs a superação dos problemas da dicotomia entre teoria e prática, da separação entre ensino e pesquisa, do tratamento diferenciado dispensado aos estudantes do bacharelado e da licenciatura, da falta de integração entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas e o distanciamento existente entre a formação acadêmica e a escola.

Segundo Araújo (2018), os elementos elencados estão associados ao trabalho no ensino verticalizado em múltiplos níveis, às etapas e às modalidades de ensino, à polivalência, à sobrecarga de trabalho, à multiplicidade de tarefas, à falta de estrutura mínima, à hibridização institucional e à formação inadequada do corpo docente. Os problemas de ordem estrutural, gerencial e pedagógica, as precariedades pedagógicas, a alta rotatividade, a ausência de formações, a questão dos estágios e as práticas com falta de acompanhamento e critérios de avaliação nos cursos de licenciatura, a desvalorização das disciplinas pedagógicas pelos discentes, a falta de pesquisa e de extensão realizadas pelos docentes e discentes corroboraram a precarização da formação nos cursos de licenciatura em Matemática da instituição pesquisada, gerando impactos na formação.

O IF pesquisado nasceu Instituto Federal, ou seja, não era escola técnica federal, CEFET, escola agrotécnica ou colégio de aplicação vinculado à universidade federal como a maioria dos IFs. A partir dessa singularidade de não ter qualquer experiência anterior com formação técnica ou formação de professores, emergiram diversos problemas para definir sua identidade como instituição formadora de professores, demonstrada pelo fraco investimento nas licenciaturas, pelas ações atropeladas que permearam o processo de institucionalização desse curso superior, pela alta rotatividade de professores, pela falta de estrutura mínima com a qual os cursos tiveram/têm que funcionar, incluindo local adequado, biblioteca e laboratórios, como será discutido na próxima seção com base na pesquisa empírica.

3. A precarização como fenômeno na licenciatura

3.1 A análise dos discursos registrados nos grupos focais

O primeiro aspecto apontado pelos participantes da pesquisa é a falta de formação dos professores que atuam/atuaram nos cursos de licenciatura. Essa falta de formação é apontada pelos próprios professores e pelos alunos que participaram do grupo focal, como é possível verificar no Quadro 1. Outrossim, essa sensação de incompletude é sentida pelos professores que verificam a necessidade de formação, a problemática da atuação de professores bacharéis no curso, a falta de experiência de alguns pares, a necessidade de trabalhar a metodologia e a didática dos professores, a falta de formação pedagógica e a necessidade de a instituição desenvolver ação emergencial para que os professores que atuam na licenciatura possam se formar.

QUADRO 1 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES NA VISÃO DOS SUJEITOS

Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos dos grupos focais
Sem experiência com o magistério e na licenciatura	<p>Muitos professores entram na licenciatura de física e matemática recém-formados e <i>não possuem experiência com o magistério, com a docência. Esse é um dos principais problemas (GRUPO FOCAL PROFESSOR)</i></p> <p>Eu vejo assim, <i>a preparação do professor é fundamental, a experiência, a formação pedagógica para atuar com esses níveis diferenciados. Uma coisa é trabalhar com alunos dos cursos técnicos, outra coisa é trabalhar com alunos do superior ou do Proeja (GRUPO FOCAL PROFESSOR)</i></p>

Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos dos grupos focais
Atuação de professores bacharéis nos cursos	Outro problema são os <i>professores bacharéis que não tem a formação pedagógica</i> e o problema é o da transposição didática dos conteúdos, não tendo essa formação pedagógica eles têm dificuldades de realizar uma aula aplicando uma metodologia eficiente, com a seleção de conteúdos, aliás, a seleção de recursos didáticos diferenciados, trabalhar numa sala de aula mais dinâmica, uma aula mais inovadora. (GRUPO FOCAL PROFESSOR)
Falta de metodologia e/ou didática	<i>Metodologia e didática dos professores formadores</i> precisam ser trabalhadas de forma mais forte porque, eu como um dos que observam nas escolas o estágio e o PIBID, eu estou sentindo a necessidade de mais trabalho, quanto a essas disciplinas, eu vejo uma lacuna na formação (GRUPO FOCAL PROFESSOR).

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos dados sistematizados dos grupos focais.

Na práxis de formar professores, os formadores têm consciência de que esse processo de formação exige uma formação mais adequada para dar conta de seu trabalho. Verifica-se que há um processo de conscientização e/ou de atribuição das “mazelas” do curso ao fato de não possuir a formação adequada

Para Vázquez (1997, p.210), na práxis, esse processo ocorre porque “[...] para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica: é preciso atuar praticamente. (...) os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato”

As questões relatadas no campo “a formação dos formadores”, no Quadro 1, como problemas que precarizam a formação, retratam a consciência de que os problemas são advindos da falta de “experiência com o magistério e a licenciatura”, da existência de “professores bacharéis atuando no curso”, da “falta de metodologia e/ou didática”, da “falta de formação dos professores” e da “falta de profundidade dos conteúdos”.

Os problemas da formação dos formadores são provocados pelos mais diversos aspectos, como a exigência mínima de formação na hora da contratação, o não investimento institucional na formação de professores para atuar na licenciatura, a falta de identidade do docente como formador de professores, a falta de formação continuada na própria instituição, que são problemas verificáveis em muitas teses que investigam o problema da formação no IFs (Flach, 2014; Brandt, 2018).

Além dos problemas apresentados, a estrutura das instituições tem implicações para a precarização da formação, como será discutido na subseção a seguir.

QUADRO 2 – PROBLEMAS ESTRUTURAIS

Unidades de registro	Unidades de Contexto Extratos dos grupos focais
Estrutura física Laboratórios Biblioteca Pessoal	Faltou apoio, não tinha laboratório (GRUPO FOCAL 2)
	Eu vejo que o problema foi a falta de professores. (GRUPO FOCAL1)
	Nós não tínhamos laboratório, não tínhamos os livros, não tínhamos biblioteca, não tínhamos professores das áreas e isso se agravou com as novas turmas e o próprio PPC que ficou por muito tempo em laboratório enquanto o curso já estava funcionando (GRUPO FOCAL PROFESSORES).
	Muito conturbado por conta da falta de orientação e deficiente pela falta da estrutura física, de pessoal. Os muitos atropelos (GRUPO FOCAL PROFESSORES).
	Foi muito precária e com pouca orientação e suporte da instituição. A instituição não ofereceu capacitações pontuais para o corpo de servidores recém-contratados que possibilitassem uma forma de nivelamento dos aspectos pedagógicos (GRUPO FOCAL PROFESSORES).
	A biblioteca e falta de material é outro problema, não há material e nem acervo suficiente ((GRUPO FOCAL PROFESSORES).
	Não havia prédio próprio com estrutura física adequada, biblioteca com livros ou laboratórios. Não havia pessoal administrativo ou de apoio. (GRUPO FOCAL PROFESSORES)

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos dados sistematizados dos grupos focais.

Os próprios sujeitos sugerem que a implantação do curso foi cercada de “atropelos”, que a instituição “não ofereceu capacitações pontuais para o corpo de servidores recém-contratados”, o que juntamente com todas as dificuldades de ordem material e de pessoal tornaram a implantação precarizada em sua gênese. Porém, ao analisar de forma macro a implantação dessa política de expansão da Rede, Andrade (2014) constata que a relação entre titulação e qualidade de infraestrutura laboratorial tem reflexos positivos para a qualidade e para a produção científica dos cursos de graduação.

Por isso, os problemas de iniciar cursos de licenciatura sem estrutura mínima: espaço físico adequado, infraestrutura (biblioteca, laboratório, material didático, livros), uma política institucional clara e definida, a criação de cursos às pressas, “copiando propostas curriculares” desvinculadas da realidade social levou os sujeitos a perceberem aquela situação como precária e que não garantia, naquele momento, a qualidade socialmente referenciada esperada no/do processo.

Sobre os problemas dos processos, as atividades de estágio supervisionados sempre se mostraram, desde a implantação das licenciaturas, um gargalo que não foi vencido. Desse modo, entende-se que o estágio é uma práxis intencional, partilhando da análise de Vázquez (1997), para quem a práxis é intencional na medida em que se pode ligá-la à intenção ou projeto de um indivíduo ou de uma pluralidade deles. Observe-se o quadro com as problemáticas apontadas pelos grupos focais

QUADRO 3 – AS PRECARIIDADES PEDAGÓGICAS

Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos dos grupos focais
Falta de organização	Então quem trabalhava? A gente tinha que fazer estágio de manhã e de tarde e ir para a faculdade a noite. A gente visitava o trabalho. É mal organizado nesse ponto. A gente só foi fazer o outro [estágio] porque nós ficávamos cobrando. Eles nem procuravam, a outra turma também estava atrasada nos estágios. Essas turmas estão todas atrasadas com o estágio, eu acho. Nós fizemos tudo ao contrário fizemos o último, e depois o penúltimo, inverteu tudo (GRUPO FOCAL 1).
	Ao invés de fazer na ordem, primeiro este depois esse e assim vai. A gente fez este depois voltou e fez aquele depois voltou para esse. Mas, pelo menos fez. A gente fez de todo jeito. (GRUPO FOCAL 2)
	O estágio nunca foi prioridade, um cronograma. Conversar com a escola, né, então este é um fator importante. Eles nem sabiam claramente o que era para fazer. Perguntávamos é plano de aula ou sequência didática? Aí ficava neste impasse não faz isso, faz aquilo. Tudo foi passado superficialmente no estágio. (GRUPO FOCAL 2)
Falta de acompanhamento	Mas, o acompanhamento, a supervisão, o assessoramento e o efetivo trabalho da coordenação de estágio ele não está sendo desenvolvido. (GRUPO FOCAL PROFESSOR)
	A gente não tinha professor de matemática para fazer estágio com a gente. Até porque a falta de professores no estágio da área de matemática era constante, só quem ia avaliar era o pedagogo (GRUPO FOCAL 1)
Relação das escolas da educação básica	A licenciatura não faz devolutiva alguma para os professores regentes. O estagiário não participa da vivência da escola. Geralmente é combinado com o professor regente os horários e ele vai lá e executa. (GRUPO FOCAL PROFESSOR)
	Não houve trocas, não houve avaliação do estágio para ver o que deu certo ou o que deu errado. Só no primeiro houve uma avaliação somente com a professora que estava dando o estágio. (GRUPO FOCAL 2)

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos dados sistematizados dos grupos focais.

Dessa feita, o estágio não se constitui um momento privilegiado de síntese teórica e prática, embora não se constitua o único espaço para tal aproximação. Também, não foi o espaço de construção da profissionalização porque não desconstruiu “o senso comum” que os acadêmicos tinham da profissão, construído por diversos anos de escolarização, em que

estes eram apenas alunos. A falta de participação da vida escolar, a realização de mais de um estágio ao mesmo tempo possibilitaram a desconstrução do projeto pedagógico, uma vez que os alunos da licenciatura não vivenciaram e/ou compreenderam cada etapa do estágio como este foi pensado pelos professores e técnicos que construíram a proposta curricular. Para Peniago (2021), torna-se:

[...] fundamental que os IFs oportunizem aos formadores de professores, bem como aos demais professores, a qualificação pedagógica de forma contínua para a atuação docente, bem como implemente ações que propiciem e fortaleçam a coletividade, o diálogo, a elaboração e desenvolvimento de pesquisas em colaboração, implementação de processos de formação continuada e criação de grupos, núcleos de pesquisas. Nesse caso, mesmo que os aos formadores de professores não possuam formação inicial em curso de Licenciatura ou que não tenha experiência com o ensino e pesquisa sobre questões da educação e ensino, a formação continuada, a participação em grupos de estudos, e a realização da pesquisa da prática pedagógica, são caminhos que poderão auxiliar no processo de ação docente, e para o desenvolvimento profissional docente dos formadores, bem como contribuirão para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e fortalecimento da identidade das Licenciaturas (Peniago, 2021, p. 213).

Outro problema apontado foi a rotatividade. No ambiente escolar, a rotatividade também pode indicar a precariedade da profissão em função das condições de trabalho e salário. Nos IFs, a possibilidade de ser transferido para qualquer estado da federação criou o movimento contínuo de profissionais que são aprovados em instituições do Norte e do Centro-oeste, quase sempre em *campi* do interior, e que pouco tempo depois pedem redistribuição para os IFs do Sul, Nordeste e Sudeste.

A rotatividade cria diversas impossibilidades para consolidar o trabalho em equipe na escola e interrompe o trabalho pedagógico. Verifica-se, entre os docentes do IF pesquisado, que a rotatividade era comum, como se verifica no Quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 – ROTATIVIDADE DE PROFESSORES

Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos dos grupos focais
Prejuízos a Licenciatura	Eu vejo que o problema foi a falta de professores. A rotatividade de professores também intensa. Teve algumas disciplinas que tivemos que esperar professor para fechar. E atrasou tudo (GRUPO FOCAL 2)
	E o curso que era de três anos e meio leva quatro para terminar por causa dessa rotatividade de professor (GRUPO FOCAL PROFESSOR)
	O professor já chega pensando em voltar, e volta porque a remoção é sem critério (GRUPO FOCAL PROFESSOR)
	A rotatividade tem prejudicado muito e não só as licenciaturas. Tem que fazer novo planejamento, essa rotatividade atrapalha bastante os cursos de Física e Matemática, nós tivemos o caso de um professor que foi para a cidade de origem e o curso de Física ficou prejudicado, este ano inclusive não abriu vaga no SISU (GRUPO FOCAL PROFESSOR)

	Alguns professores deixaram o curso pela metade, e outros tiveram que assumir o lugar. [...] Não rende você pegar 5 dias e estudar só física. Tinha um negócio de uns “intensivão” só de Física, que meu Deus, o que era aquilo (GRUPO FOCAL 1)
--	---

FONTE: Elaborado pelos autores com base nos dados sistematizados dos grupos focais.

Essa rotatividade também tem implicações sobre a intensificação do trabalho docente, pois os professores da área eram ‘obrigados a assumir’ as disciplinas de outros docentes. Essa informação é confirmada tanto pelos professores quanto pelos alunos ao declararem: “Alguns professores deixaram o curso pela metade, e outros tiveram que assumir o lugar”. A rotatividade no IF pesquisado provocou diversos problemas tanto para os alunos, que levaram mais tempo para concluir o curso, como para os técnicos e professores formadores que acabaram executando disciplinas como um paliativo. Como constatação dessa realidade, Gomes (2014) e Silva Neto (2015), estudando a implantação da licenciatura nos IFs, também mostraram que a rotatividade de professores era um problema recorrente.

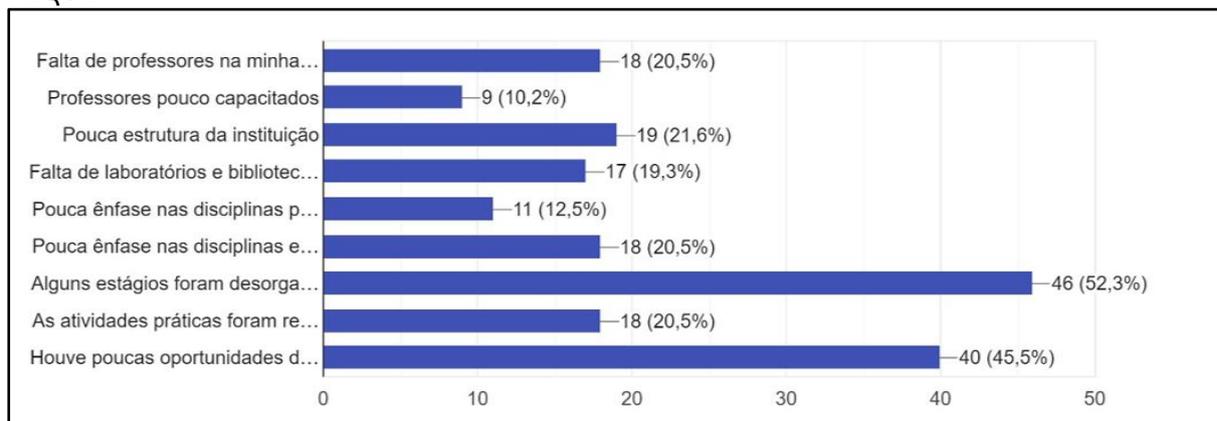
Na tentativa de investigar se os mesmos problemas poderiam ser verificados nos cursos da instituição, quatro anos depois aplicou-se um questionário com as mesmas questões utilizadas no grupo focal, ampliando os respondentes para todos os cursos do IFs. Os resultados são discutidos na seção posterior.

3.2 Os discursos produzidos através dos questionários: uma análise da 2ª etapa da pesquisa

Os sujeitos respondentes dos questionários foram 109 alunos e alunas dos cursos de licenciatura do IF pesquisado. Destes 72,5% tinham idades entre 20 e 25 anos; 22% entre 25 e 36 anos e 5,5% idades igual ou superior a 37 anos. 50,5%, a maioria dos respondentes, cursavam licenciatura em Matemática, pois há dois *campi* que ofertam o curso, 25,3% cursavam licenciatura em Física e 24, 2% em Biologia. Além disso, apenas 3,3% estavam trabalhando como professores no ensino fundamental e médio.

Quando se cruzam os dados do questionário respondidos por 109 alunos dos cursos de licenciatura do IF pesquisado, a saber 55 de matemática, 23 de Biologia, 31 de Física, verifica-se que, entre os problemas de seus cursos também é mencionada a formação dos formadores com categorias como “pouca ênfase nas disciplinas específicas” (20,5%), “pouca ênfase nas disciplinas pedagógicas” (12,5%) e “professores pouco capacitados” (10,2%). No Gráfico 1, podem-se observar essas informações:

GRÁFICO 1. PRINCIPAIS ENTRAVES E PROBLEMAS DO CURSO DE LICENCIATURA QUE VOCÊ FREQUENTA?



FONTE: Elaborado pelos autores com base nas respostas obtidas através dos questionários

Oliveira (2019, p. 227) constatou que a “oferta de cursos de licenciatura não correspondeu a um claro compromisso institucional com a formação de professores, visto que os documentos institucionais analisados não reportam à política de formação de professores praticada na instituição”.

Assim como nos grupos focais, os problemas estruturais também são mencionados nos questionários, sendo apresentados por categorias como “faltou uma estrutura física maior por ser um curso tão abrangente”, “falta de materiais, laboratórios pouco capacitados” e (falta de) “um laboratório de matemática mais completo”.

Os problemas estruturais são apontados por Gomes (2014), ao mencionar a qualidade dos cursos de licenciatura nos institutos federais. Para a autora, são necessárias a construção e a reestruturação física nessas instituições. Isso é uma questão sobre a qual se deve refletir, tendo em vista que as mudanças são necessárias para se garantir a qualidade da formação que é ofertada.

No que diz respeito ao estágio supervisionado realizado pelos estudantes, as perguntas trouxeram como resultado a realidade da sala de aula em relação à pandemia da Covid-19, considerando que os estudantes pesquisados vivenciaram seus estágios nesse período. As unidades de contexto selecionadas evidenciam que os alunos tiveram dificuldades com o estágio na modalidade remota, mas ao mesmo tempo demonstram que a falta de uma estrutura física que pudesse favorecer as reflexões e a construção de saberes foi um dos fatores que contribuiu para o problema. Alguns dos discursos a esse respeito foram selecionados dentre as respostas dos estudantes:

QUADRO 5 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos dos grupos focais
falta de Infraestrutura	Foram realizados de forma remota, os pontos negativos é a falta de infraestrutura para a realização das aulas, o fato de não termos contato com os alunos dificultou bastante. Ponto positivo uma nova aprendizagem tecnologia.
	Até o momento só realizamos o 1 estágio. Quando aos pontos negativos, foi tudo muito solto, não tivemos um acompanhamento dos professores da aérea de pedagogia e específica do campus. Quanto aos pontos positivos, tivemos a nossa primeira experiência com os alunos e que trouxe uma outra realidade pra nós, fomos bem orientados pela professora de estágio, tivemos uma boa recepção nas escolas.
Problemas provocados pela pandemia de Covid	Foram realizados de forma remota, os pontos negativos é a falta de infraestrutura para a realização das aulas, o fato de não termos contato com os alunos dificultou bastante. Ponto positivo uma nova aprendizagem tecnologia.
	A pandemia atrapalhou as aulas práticas, ou seja, o contato presencial professor aluno.
	<p>“Realizado de forma bem corrido. Não presencial. Não tínhamos contato direto com os alunos, e ficar dando aula através de uma câmera é muito ruim, não dar pra sentir de fato o clima de uma sala de aula.”</p> <p>“O estágio foi realizado de forma assíncrona devido o momento pandêmico que estamos vivendo hoje e isso pra mim se torna um ponto negativo, pois você não tem aquela experiencia aquele contato direto com os alunos.”</p> <p>“Foi realizado de forma remota e uma das dificuldades foi o acesso a internet além das ferramentas tecnológicas ou seja virtual se torna mais complicado que presencial.”</p>

FONTE: Elaborado pelos autores com base nas respostas obtidas através dos questionários

Como se observa, sobressai, entre as respostas, as dificuldades ocasionadas pelo período pandêmico, o que se somou a outros problemas já vivenciados durante o estágio. Os discursos evidenciam que o conhecimento pedagógico que se espera com o estágio obrigatório não foi desenvolvido adequadamente, o que se torna um aspecto negativo, visto que este constitui-se enquanto importante etapa da formação do professor.

Segundo Gonçalves e Avelino (2020), os estágios supervisionados dependem das atividades presenciais para se consolidar. Entretanto, uma vez que essa característica não pode ocorrer, a formação desses futuros professores se mostra precarizada, pois que a relação entre a teoria e a prática não se mostra efetivamente diante de várias dificuldades, escassez de recursos e diversas incertezas.

Outra questão que caracteriza a precarização da licenciatura é a multiplicidade de tarefas, visto que o docente se vê envolvido com atividades, além daquelas que dizem respeito ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nos grupos focais, essa multiplicidade de tarefas

foi destacada em relação a programas como PRONATEC. No questionário, entre as respostas dos discentes, destacam-se os cargos de gestão que os docentes ocupam, o que também provoca um desvio de suas atividades e a sobrecarga de trabalho compromete a qualidade das aulas ministradas, conforme observado no Quadro 6.

QUADRO 6 - MULTIPLICIDADE DE TAREFAS DOCENTES

Unidades de registro	Unidades de contexto Questionários
Problemas causados pela multiplicidade de tarefas	Com toda certeza, pois alguns professores além de ter cargos nas áreas administrativas do IF, eles também precisam estar em sala, já que não há professores em quantidade suficiente. E isso termina por baixar e muito a qualidade do ensino.
	Muitas coisas para fazer o que deixa muito a desejar em relação a algumas coisas.
	A multiplicidade de tarefas impede do professor inovar na sala de aulas e como consequência as aulas se concretizam da forma tradicional e mecânica.
Problemas provocados pela verticalização do ensino	Professores dão conta de muitas turmas e em níveis distintos nos IFs o que torna compreensível o acompanhamento pouco aprofundado.
	Os professores geralmente estão envolvidos com a educação básica através do ensino médio e com o ensino superior e tecnológico os desafios com certeza são muitos e acredito que isso interfere direta e indiretamente no desempenho docente na formação de professores devido a um acúmulo de atividades a serem executadas.

FONTE: Elaborado pelos autores com base nas respostas obtidas através dos questionários.

Como se observa, os discursos apresentados evidenciam pelo menos duas situações que comprometem o ensino: o fato de os professores ocuparem cargos de gestão, o que ultrapassa o tripé ensino, pesquisa e extensão; e a verticalização, uma vez que o fato de o docente ministrar aulas em níveis diferentes ao mesmo tempo, gera, segundo os participantes da pesquisa, uma sobrecarga que lhe impede de oferecer às turmas da licenciatura uma educação reflexiva, uma vez que ele mesmo tem pouco ou nenhum tempo para refletir sobre sua prática. Ao serem questionados sobre os possíveis prejuízos à sua formação causados pela rotatividade de professores, os participantes da pesquisa responderam que “sim”, a rotatividade traz prejuízos, alguns dos quais são apresentados no Quadro 7, a seguir:

QUADRO 7 - ROTATIVIDADE DE PROFESSORES

Unidades de registro	Unidades de contexto Extratos dos questionários
Problemas provocados pela rotatividade de professores	Tem prejudicado, pois muitas vezes as turmas precisam ficar esperando mais de um semestre o professor de determinada disciplina
	Sim quando professores saem deixam uma disciplina e uma turma prejudicada e até que a instituição encontre um substituo a disciplina acaba perdida e passada para outro semestre o que prejudica todos. Fora que o trabalho que estava sendo executado é interrompido e o professor substituto acaba começando o trabalho do zero.

FONTE: Elaborado pelos autores com base nas respostas obtidas através dos questionários

Como se observa, os principais prejuízos mencionados referem-se especialmente ao tempo que os alunos precisam esperar até a substituição do docente, a pendência de disciplinas, a interrupção do trabalho que vinha sendo realizado e a mudança na didática. A esse respeito, Araújo (2018) explica que a rotatividade implica na impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe ao mesmo tempo em que interrompe o trabalho pedagógico. Esse último item reforça o discurso mencionado pelos participantes da pesquisa.

4. Conclusões

Neste artigo, analisam-se a precarização do trabalho e da formação docente em um Instituto Federal, com foco nas três licenciaturas ofertadas na instituição: Matemática, Física e Biologia. Diante disso, discute-se, a partir de grupos focais e questionários realizados com professores e estudantes, os fenômenos que ocasionam ou fortalecem essa precarização.

Observa-se, com a pesquisa, que a formação dos professores formadores é um dos aspectos que tem forte impacto sobre a precarização das licenciaturas no IF pesquisado, uma vez que corrobora à falta de identificação com a prática docente, endossando problemas como uma metodologia inadequada, conteúdos sem aprofundamento e a falta de experiência com o magistério. Isso também pode ser enfatizado pela presença de professores cuja formação inicial se deu em nível de bacharelado, o que é reforçado pela falta de uma formação contínua que assegure uma melhor atuação dos docentes.

Os problemas estruturais também se configuram como um fator que contribui para o problema e foi mencionado tanto pelos docentes quanto pelos discentes, os quais destacam a ausência de laboratório equipado adequadamente, uma biblioteca com os livros adequados

para a execução do curso. A falta de estrutura de pessoal, como profissionais técnicos de laboratório e administrativos suficientes para o atendimento do curso também foi um fator destacado. Posto isso, algumas questões precisam ser pontuadas:

I. Embora existam alguns investimentos institucionais para as licenciaturas, eles têm se mostrado insuficientes para garantir uma qualidade socialmente referenciada, sendo necessário investimentos em laboratórios, bibliotecas para os cursos e capacitação dos professores que neles atuam.

II. É preciso, também, uma política de formação *stricto sensu* para atender os professores que atuam diretamente na licenciatura, pois ainda se verificam 96 professores apenas com especialização *lato sensu* que não é, necessariamente, na área do curso (PNP, 2022).

III. Outra medida que se faz urgente é um regulamento mais eficaz para decidir sobre a redistribuição de professores que atuam na licenciatura em cursos localizados, principalmente, em *campi* do interior, onde há mais dificuldade de fixação de mestres e doutores.

IV. É necessário, por outro lado, editais de auxílio à pesquisa, a fixação de pessoal qualificado no âmbito das licenciaturas. Ainda se observa que os recursos de pesquisa e extensão não são acessados por esse público.

V. Políticas de atração de docentes que já atuam na educação básica para os cursos ofertados também se faz urgente e primordial. Isso pode ser feito com editais específicos para atrair professores em busca de nova profissionalização.

VI. Investir na contratação de professores visitantes temporários, profissionais altamente qualificados na área dos cursos, para atuar nas licenciaturas desenvolvendo projetos de pesquisa e, também, a regência de disciplinas pode ser tornar um mecanismo capaz de favorecer a qualidade da oferta.

VII. Por fim, é preciso fortalecer a Comissão Própria de Avaliação e a avaliação interna dos cursos ofertados para que não sejam repetidos os pífios desempenhos apresentados pelos cursos nas avaliações externas (ENADE, 2021), a saber: Biologia (nota 2); Química (nota 1); Matemática - *Campus Interior* (nota 2), Física – *campus no interior* (nota 1) (Inep, 2022).

Sendo assim, as análises realizadas levam à compreensão de que muito precisa ser realizado para que esse efeito seja minimizado e a formação inicial de professores seja

considerada um espaço em que o professor em formação possa realmente refletir sobre sua atuação e busque uma educação de qualidade.

Referências

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. 209 f. Tese, doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

ARAÚJO, José Júlio César do N. **A precarização da formação de professores para a educação básica no Instituto Federal do Acre-Campus Cruzeiro do Sul**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.

ARAÚJO, José Júlio César do N.; MOURÃO, Arminda R. B. O Trabalho Precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAVARESCO, Delair. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a licenciatura em Matemática do IFRS- Câmpus Bento Gonçalves**. 2014, 225 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, Unisinos, 2014.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de pedagogia**. 422 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2018.

DALL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!:** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: Novos e Velhos Desafios? **Caderno Crh**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: <http://Www.Ufjf.Br/Angelo_Esther/Files/2012/10/Rh-I-Precariza%C3%87%C3%80o-Do-Trabalho-2011.Pdf> Acesso em: 01 ago. 2022.

ESTRELA, Simone da Costa. **Política das licenciaturas na educação profissional: o ethos docente em (des)construção**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia – GO, 2016.

FLACH, Ângela. **Formação de professores nos Institutos Federais: Estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 2014, 210 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2014.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2013. 164 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2014.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura**. ano II, vol. 4, n. 10, Boa Vista, 2020. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/47/51>>. Acesso em: 20 jul.2022.

GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. **A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013.

INEP. *Relatório de IES - ENADE – Instituto Federal do Acre*. Brasília. INEP/MEC, 2022. Disponível em <<https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioIES>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

LORENZET, Deloíze. **Expansão e democratização da educação superior brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais no estado do Rio Grande do Sul**. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo de Sant’Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOTTA, Gláucio Rodrigues. **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Denise Lima de. **O Instituto Federal do Tocantins e a formação de professores: caminhos, contradições e possibilidades**. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2019.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. A formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais. **Educação em Revista**, Marília, v.22, p. 199-216, 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA (PNP). **Indicadores de Pessoal**. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQoMyooOGVLLWJjNzYtZWQwYjIzOThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkiYiYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9> Acesso em: 01 ago. 2022.

REIS, Ailton. **Representações sociais dos professores formadores do IFAM: Discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma**. 291 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC-MG. Belo Horizonte, 2017.

SILVA NETO. Oscar. **A formação de professores de matemática no Instituto Federal Catarinense**. 2015. 138f. Dissertação, Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Calixto Júnior de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

UGLAR, Andréa Monteiro. **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo -Câmpus São Paulo**. 2014. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação inicial de professores para educação básica no contexto dos IFs:** Propondo indicadores de qualidade a partir de um estudo de caso no IFRS. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). PUCRS: Porto Alegre, 2015.

VIZZACCARO-AMARAL, André Luís. Da polissemia conceptual à crise categorial do desemprego: novas formas de estranhamento no capitalismo do século XXI. In: VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana; ALVES, Giovanni (org.). **Trabalho e saúde:** a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no Século XXI. São Paulo: LTr, 2011. p. 56-83.

Nota

ⁱ Aprovado pelo Comitê de ética da UFAM - CAAE - 46953115.1.0000.5020

Sobre os autores

José Júlio César do Nascimento Araújo

Professor do Instituto Federal do Acre. Doutor em Educação na Universidade Federal do Amazonas. Líder do grupo de Pesquisa: Observatório da Formação de Professores em Institutos Federais. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFAC). Email: jose.araujo@ifac.edu.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1045-3284>

Edilene da Silva Ferreira

Mestrado em Letras (UFAC). Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP). Docente EBBT de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal do Acre e do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT/IFAC. Email: Edilene.ferreira@ifac.edu.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2224-9777>

Recebido em: 26/01/2023

Aceito para publicação em: 15/03/2024