

O ensino superior no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas–IFAM: Reflexões e desafios

SILVA, Janari Rui Negreiros da

Instituto Federal do Amazonas

Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores
macuxi13@hotmail.com

SANTOS, Ágida Maria Cavalcante dos

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Educação - FACED
agida@bol.com.br

[Recibido septiembre 2016; aceptado diciembre 2016]

Resumo

O presente artigo é resultado de pesquisa no Instituto Federal do Amazonas – IFAM, com o objetivo central de discutir o ensino superior na citada escola de educação profissional. Para isso, foi necessário considerar os marcos regulatórios que iniciam a expansão da instituição, a concepção dos movimentos traçados no cenário nacional para implantação das escolas de ensino tecnológico, e em seguida abordamos a planta de instalação do ensino superior no IFAM. A abordagem foi a Qualitativa, foi feita pesquisa bibliográfica em livros e sites que abordam nosso objeto de forma crítica, análise nos documentos oficiais dos cursos, como projetos político-pedagógicos – PPP, Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, dos campi, em documentos dos cursos, suas portarias de implantação, manuais do Ministério da Educação (MEC), leis, visitas ao IFAM Campus Manaus Zona Leste (CMZL), ao IFAM Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI), às coordenações e diretorias do IFAM Campus Manaus Centro (CMC), onde entrevistamos gestores, coordenadores de área e alguns docentes, a fim de estreitarmos a relação com nosso objeto de estudo. Os resultados se circunscrevem às análises da documentação expressa, na observação e análise da realidade dos campi visitados exposta pelos sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: IFAM. Ensino superior. Marcos regulatórios. Expansão

Abstract

This is a research paper about higher education at Federal Institute of Amazonas considering local, regional and national regulations about these

academic activities. The main motivation to do such kind of research was an enormous expansion policy building campuses all over the Amazonas state offering basic, academic and professional education spreading job opportunities taking account Brazilian economic from 2002 to 2014. Then, this research evaluates an expansion and at the same time observing educational policy detailing regulations such as Pedagogic Policy Project and Institutional Plans of Development. These documents are important according Brazilian way to do public policy because like handbooks regulate everything about federal institutes foundations from corner stone to the roof. After this bibliographic research we had interviews with directors, managers, coordinators and professors looking for their professional activities during a booming economy offering broader alternatives to educate lower classes of workers. The findings are not new considering an authoritarian policy that hadn't any kind of popular participation promoting accountability.

Key works: IFAM. Higher Education. Educational Expansion. Regulations

1. Introdução

O presente estudo assumiu como objetivo discutir o ensino superior no contexto do Instituto Federal do Amazonas – IFAM. Para isso, foi necessário primeiramente discorrermos sobre os marcos regulatórios que dão início à expansão da instituição em questão e a concepção dos movimentos traçados no cenário nacional para implantação das referidas escolas de ensino tecnológico, em seguida abordamos a planta de instalação do ensino superior no referido instituto de educação profissional.

Na condição de docente e vinculado ao IFAM pelo Campus Manaus Centro-CMC, com trabalhos nos diversos níveis de ensino ofertados à comunidade, mas com lotação específica no Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores - DAEF, sentimo-nos à vontade para materializar uma inquietude fundada em um processo, que em nosso humilde ponto de vista, desconsiderou pontos importantes no bojo do ensino superior nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET.

Nosso intuito, inicialmente, foi de procedermos o reconhecimento de campo nos campi da estrutura do IFAM, onde há oferta de cursos de ensino superior - tecnologias, bacharelados e licenciaturas-; a fim de visualizarmos se na expansão das referidas unidades quais cursos superiores foram implantados, se houve ampliação da rede física para agasalhá-los, e se a estrutura disponível (laboratórios e prédios) para os cursos superiores é a mesma usada pelos cursos do ensino médio/técnico.

Para a materialização dos objetivos do artigo, foi feita pesquisa bibliográfica em livros e sites que abordam nosso objeto de forma crítica, análise nos documentos oficiais dos cursos, como projetos político-pedagógicos, Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, dos três campi, em documentos dos cursos, como suas portarias de implantação, manuais do MEC e leis do Governo Federal, além de visitas ao IFAM Campus Manaus Zona Leste – CMZL, ao IFAM Campus Manaus Distrito Industrial – CMDI e às gerências, coordenações e diretorias do IFAM Campus Manaus Centro – CMC, onde entrevistamos gestores, coordenadores de área e alguns docentes, a fim de estreitarmos a relação com nosso objeto de estudo.

2.O ensino superior nos governos FHC e Lula

De acordo com Otranto (2010), a rede federal de educação tecnológica teve seus marcos regulatórios traçados no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, instituído pelo presidente Nilo Peçanha, como proposta para os desafios de ordem política e econômica. Em seguida, há a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou com as escolas técnicas, posteriormente, os CEFETs e, por último com os IFETs.

Na década de 1990, entretanto, à luz das tendências neoliberais, observou-se a reordenação do Estado brasileiro num processo denominado minimização, a qual, no que tange à educação, culminou, em 1996, com a promulgação da Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ainda que a noção de formação do ser humano integral esteja presente nas diretrizes básicas da LDB, ao definir as diferentes finalidades do Ensino Superior, podemos dizer que as reformas embasaram-se nas mudanças econômicas impostas pelo processo de globalização, que exigia proeminentemente eficiência e produtividade dos trabalhadores. A titulação acadêmica, por sua vez, estabeleceria a vinculação do indivíduo ao mercado de trabalho, num cenário produtivo estratificado, o que pode ser evidenciado pelo aumento significativo na demanda por ensino de nível superior no país (Subirats, 2000).

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), há a reforma da Educação Profissional, onde diversos aspectos da globalização, transformações de caráter sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, marcaram tal mecanismo de mudança, balizado principalmente, pela transnacionalização da economia.

Todas as transformações aqui citadas afetaram o país de forma direta, sinalizando por teóricos como Oliveira (2009), Carneiro (2009) e Frigotto (2005), que todos os documentos produzidos pelos órgãos multilaterais nessa época como a subsídio à reforma aqui tratada, traziam interesses político-partidários neoliberais.

A Educação Profissional, no momento aqui expresso, dá-se pela ideologia salvacionista, ou seja, as leis de mercado mais uma vez ditam os rumos do segmento educacional a serviço do modelo econômico. E para viabilização da proposta em tela, firma-se vantajosa parceria entre o público e o privado, na gestão e no financiamento do sistema, incluídos nesse processo o científico e o tecnológico. Ou seja, o empresariamento da educação plasma-se na esteira do governo FHC subvertendo o público para legitimar o privado. A rede federal, ante a trajetória delineada, torna-se nacional, tanto que até o final de 2008, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFET com 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Há de se enfatizar no escopo do texto, que da passagem de escola técnica para CEFET, não houve interlocução com os vários segmentos da comunidade sobre os pontos que nos inquietaram como: ausência de reuniões envolvendo docentes, discentes e administrativos para a discussão do assunto; bem como decisões, reações dos órgãos representativos entre outras situações que amputaram o debate sobre o tema discutido. Tal afirmação é proveniente de nossa vivência como docente nesse período, bem como interlocução com outros colegas do Brasil, da mesma rede, que passaram por este processo.

Diante disso, no governo Lula, em 2003, retoma-se o discurso de uma gestão social para a educação profissional e a sua importância como fator estratégico para um novo projeto de desenvolvimento do país.

Segundo Frigotto (2005), o tratamento dado à educação profissional pelo novo governo, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que “de maneira explícita dissociavam a educação profissional da educação básica”. A crítica recaía sobre uma organização em módulos dissociados e estanques que priorizavam uma formação “aligeirada” dando cunho superficial à formação profissional e tecnológica.

No ano de 2007, o governo lançou o Plano Nacional de Educação (PDE), que dentre outras ações propôs a reorganização das instituições da rede federal para educação profissional. O modelo proposto foi de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET). As diretrizes para o processo de integração das escolas foram instituídas pelo Decreto nº 9095/2007 e pela Chamada pública nº 002/2007.

Em seguida foi sancionada em 2008, a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET), com publicação no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. O referido instrumento legal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; escolas Técnicas vinculadas às universidades Federais.

A criação dos IFETs foi acompanhada de um plano de expansão da rede federal que, segundo dados do Ministério da Educação, em 2009 recebeu um incremento de 64 novas unidades, e, até o ano final de 2010, foi prevista a conclusão de mais 150 unidades. É oportuno observar que de 1909, quando da criação das primeiras 19 unidades pelo Presidente Nilo Peçanha até o ano de 2002, foram construídas 140 unidades federais, isto quer dizer que em noventa e três (93) anos, eram 140 e de 2009 a 2010, criaram-se 150 unidades. Também observamos no plano de expansão que as novas unidades localizaram-se em cidades polos de desenvolvimento regional distribuídas em todo o território nacional, evidenciando a capilaridade característica da rede federal.

Às Escolas Agrotécnicas que buscavam autonomia e ascensão à categoria de instituição de ensino superior, foi oferecida proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo, o que gerou desconfiança e reações contrárias. Os CEFETs, na mesma esteira, receberam com desconfiança a proposta de transformação em IFET. Em 2004, por meio de legislação específica, muitos deles foram elevados à condição de instituições de educação superior, pois muitas já ofereciam cursos superiores tecnológicos.

A educação profissional no Brasil registra, na atual conjuntura histórica, um novo cenário, fundamentado em uma política de expansão e de reordenamento dessa modalidade de ensino. A política de reordenamento da rede federal de educação profissional, mediante a organização de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou, simplesmente, Institutos Federais (IF), constitui-se em iniciativa do governo Luis Inácio Lula da Silva para a Educação Profissional, que ganha continuidade na gestão de Dilma Rousseff.

O governo criou uma estratégia que tem três elementos básicos: O Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), além de parcerias com Centros de Educação Técnica e Tecnológica estaduais, no caso do Amazonas, o CETAM, e com o Sistema “S”, (SESC/SENAC,

SESI/SENAI, SEST/SENAT), fortalecendo o ensino técnico fora do da Rede Federal.

O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. O Programa iniciou suas atividades no IFAM em 2002, obedecendo à Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que o criou na Rede Federal de Ensino estendendo-se ao chamado Sistema S. No mesmo ano, o PRONATEC certificou 1.743 alunos em Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e 384 participantes nos Cursos Técnicos Concomitantes, além de 365 alunas do Programa Mulheres Mil.

3.O IFAM e o ensino superior

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Tecnológica. Versa em seu artigo segundo o seguinte teor: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”.

No texto legal, as denominações básica, superior e profissional são compreendidas em seu sentido lato – conforme inscrito na Lei nº 9.394/96 – e não como equivalência aos cursos da educação profissional e tecnológica: considerando que o técnico é de nível médio, independente da forma como é articulado ao ensino médio (integrado, concomitante ou subsequente) e a graduação tecnológica é de nível superior. Para Silva (2009) essa caracterização institucional inscrita na lei é a possibilidade de uma atuação incrivelmente diversificada em termos de oferta educativa.

O IFAM possui quinze campi em diversos municípios do interior do Amazonas e na capital, porém a oferta de cursos de graduação como engenharias, licenciaturas e tecnologia, além de mestrados, são oferecidos nos três campi localizados em Manaus-Am.

Conforme os dados apresentados no Quadro nº 1 - Quantitativo de cursos superiores/campi - percebemos que a expansão dos cursos superiores do IFAM até o momento, 2014, deu-se tão somente no âmbito da zona urbana de Manaus. O total de cursos oferecidos pela instituição, em sua variação, temos entre cursos médio/técnicos, proeja, subsequencial, licenciaturas, tecnologia, bacharelados e mestrados, na quantidade de 155. Desses, vinte e três (23) são de ensino superior, o que representa 34,1% do universo dos três campi, porém

com supremacia para o Campus Manaus Centro (CMC) com 17 cursos em geral; o CMDI com 4(quatro) cursos e o CMZL com 2 (dois).

Quadro 1. Quantitativo de cursos superiores/campus

Campus	Cursos	Modalidade	Situação/ato legal
Manaus Centro (CMC)	Desenvolvimento de Sistemas	Tecnologia	Portaria Minist. nº 3406/2004
	Produção Publicitária	Tecnologia	Portaria Minist. nº 3405/2004.
	Tecnologia em Construção de Edifícios	Tecnologia	Resolução nº 016-Condир/Cefet/2006
	Tecnologia em Processos Químicos	Tecnologia	Portaria nº 286 MEC/SETEC de 21/12/2012
	Tecnologia em Química de Alimentos	Tecnologia	Portaria nº 286 MEC/SETEC de 21/12/2012
	Licenciatura em Ciências Biológicas PARFOR ¹	Licenciatura	Resolução nº 42/Consup/2013 – (PARFOR) Portaria nº 03-Cefet/2002
	Licenciatura em Química PARFOR	Licenciatura	Portaria nº 286 Mec/Setec/2012 – (PARFOR) Portaria nº 03/Cefet/2002
	Licenciatura em Física PARFOR	Licenciatura	Resolução nº 15 – <i>Ad Referendum</i> (CONDIR/CEFET de 31/10/2008)
	Licenciatura em Matemática PARFOR	Licenciatura	Resolução nº 15 – <i>Ad Referendum</i> CONDIR/CEFET de 31/10/2008
	Engenharia Civil	Bacharelado	Aprovado pela Resolução Nº 04 CONSUP de 10/04/2014

¹ O IFAM também oferece licenciaturas pelo Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Os cursos são: Física, Matemática, Ciências Biológicas e Química.

	Engenharia Mecânica	Bacharelado	Aprovado pela Resolução N° 04 CONSUP de 16/12/2013
	Ensino de Física Educação Tecnológica	Mestrados	Portarias n° 483-GR?Ifam/2012 – Resolução n° 10/Consup/Ifam/2013
Campus Distrito Industrial (CMDI)	Tecnologia em Eletrônica Industrial	Tecnologia	Resolução CONDIR n° 23 de 12/12/2006
	Tecnologia em Mecatrônica Industrial	Tecnologia	Portaria MEC/SETEC n° 169 de 11/04/2008
	Sistemas de Comunicação	Tecnologia	Portaria MEC N° 3.407 DE 21/10/2004
	Engenharia de Controle e Automação	Engenharia	Aprovado pela Resolução n° 22 CONSUP de 07/08/2013
Campus Manaus Zona Leste (CMZL)	Agroecologia	Tecnologia	Aprovado pela Resolução N° 41 CONSUP de 09/12/2013
	Medicina Veterinária	Bacharelado	Aprovado pela Resolução N° 43 CONSUP de 09/12/2013

Fonte: Os pesquisadores

As narrativas dos coordenadores e docentes dos três campi arquivados sobre o problema aqui delineado apontam para os desafios impostos à educação técnica e tecnológica na Amazônia. Sobre isso, têm-se os seguintes argumentos.

“Existe o cruzamento entre níveis de ensino, ou seja, tanto o ensino médio quanto o tecnológico, o superior e as demandas das licenciaturas, possuem fatores próprios de sua área, então assim, por mais que a gente queira fazer um currículo que seja similar para todos, ou que possa usar em comum acordo, mas cada um tem a sua especificidade, e a transição entre um e outro se não for bem feita, pode confundir bastante e você pode acabar igualando tudo, igualando o que você está ensinando no ensino médio, ensinando na tecnologia, no ensino superior e nas licenciaturas.” Docente dos cursos de LQ, TQ e PQ, campus Manaus Centro (CMC):

“É... realmente... eu vejo que se...não sei se eu diria problema, mas um grande desafio, o professor se adequar na sala de aula para cada nível de ensino, uma vez que isso pode acontecer no mesmo dia, por exemplo, você sai de uma sala de ensino médio, com uma didática própria para aquele...não é só o nível de ensino, assim como a faixa etária é totalmente diferente, você sai de uma sala dessa no mesmo dia, vai para o nível superior, mesmo no nível superior se é bacharelado é um viés, se é tecnólogo outro, o problema fica maior se você tiver aula na educação de jovens e adultos, acho que o desafio é bem maior ainda, totalmente diferenciado, certamente isso é um desafio que nos primeiros meses foi bem assustador na verdade, o conteúdo em si não é problema, o desafio em é saber mudar o canal de um nível de ensino para o outro, como a gente se encontra é difícil de resolver, tem que se pensar um pouco mais sobre isso.” Professora dos cursos TA2, TA e MVT, campus Manaus Zona Leste (CMZL).

“Quando eu trabalho com o ensino médio...técnico, a minha abordagem é...apesar da graduação, apesar do mesmo assunto, não trabalho com tanta profundidade como trabalho na graduação, o ensino técnico ele é mais...ver o conceito e buscar a aplicação prática, bastante exercício para aquele conceito que é para o aluno entender, na graduação a gente já no começo tem a parte teórica e a parte prática, a gente começa a aprofundar, a gente pesquisa o assunto, a forma de tratar é diferente, mas às vezes a gente trás alguns assuntos do ensino médio para a graduação, acontece, mas temos que evitar isso daí.” Docente vinculado aos cursos de TE e TM, Campus Distrito Industrial (CMDI).

Os coordenadores dos três campi quando interpelados, de forma uníssona, enfatizaram que a expansão trouxe melhorias, porém o que consta no escopo dos documentos norteadores não foi executado em sua íntegra, pois aos cursos criados foram disponibilizados metade da estrutura de laboratórios exigida para o cumprimento das atividades inerentes à modalidade de ensino em epígrafe. Segundo o coordenador do curso de Tecnologia de Alimentos (TA), somente um laboratório foi construído: Tecnologia da Fermentação. A sua carga-horária é desenvolvida nas mesmas estruturas dos cursos de Processos Químicos, Ciências Biológicas e licenciatura em Química.

No campus IFAM (CDMI), segundo coordenador de laboratórios, há um déficit de doze (12) estruturas laboratoriais para atender à demanda prática dos seus cinco cursos de graduação, sendo cinco de tecnologia e um bacharelado, no caso Engenharia de Controle e Automação. São cursos que dialogam, segundo o coordenador, pois pertencem à mesma planta formativa do Segundo Setor.

No contexto da IFAM (CMZL), o curso de Medicina Veterinária, segundo o professor-coordenador, da área de Biológicas, foi criado e instalado de forma precária, sem a estrutura de laboratórios e salas de aula necessárias para esse tipo de formação, porém com suas obras acontecendo em um espaço fora das dependências do campus. Já o curso de Agroecologia, suas atividades em geral, são desenvolvidas na estrutura originária do curso técnico em Agropecuária. Segundo a diretora de Ensino “são vertentes que comungam da mesma plataforma setorial, no caso, o Setor Primário, porém com propostas antagônicas em relação à formação”.

As vozes dos sujeitos da pesquisa expõem com clareza as consequências da implantação de políticas públicas sem a devida participação e aprofundamento, em sua efetivação, das partes interessadas. Asseveram que o uso contínuo dos mesmos laboratórios, por cursos das diferentes modalidades de ensino ofertadas pelo IFAM, precariza o trabalho, impondo, muitas vezes, prejuízo a sua qualidade, sobremaneira, o enfraquecendo o ensino superior, bem como, ao que exige como processo formativo, a magnitude de uma região como a Amazônica.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) instituído pela Portaria/MEC nº 1.024/2006, já revisado em 2010, lista em seu escopo, o perfil do profissional, a carga-horária mínima e a estrutura recomendada, como bibliotecas com acervo específico e atualizado, laboratórios de informática com programas específicos, laboratórios didático-específicos para atividades inerentes à vocação do curso.

A situação dos cursos superiores de tecnologia nos três campi destoa do contido na estrutura dos documentos norteadores citados, pois, tais problemas decorrem também por motivos de os antigos CEFETs tentarem atender às demandas do Governo Federal dentro de um espaço de tempo curto, a construção dos projetos para a transformação em IFETs se deu de maneira desordenada, pois não houve oportunidade para se discutir tal transformação de forma profunda com a comunidade em que os respectivos entes estavam instalados e, por essa razão, os problemas associados serão identificados e corrigidos com o passar dos anos.

Para Bentes e outros (2013, p. 274) “a ideia de cultura dos Institutos Federais está atrelada inevitavelmente à formação acadêmica promovida pela instituição. Essa cultura decorre de um quadro mais amplo em cujo centro acha-se uma ordem de forte concepção capitalista”.

Enfatizamos também que os cursos superiores de tecnologia são diferenciados por serem de curta duração, com formação mais “enxuta”, com ínfima base teórica e foco para atividades práticas, voltados basicamente para atender ao mercado de trabalho. Esta concepção plasmada em um novo tipo de instituição de ensino superior, no nosso entender é um referencial que aponta para o prejuízo do caráter científico do IFAM, no que diz respeito à expansão sem cons(ciência).

De acordo com os dados apresentados no Quadro nº 1, é notório que os fundamentos que balizam, no caso do IFAM, a pesquisa científica, padecem da lógica da fragmentação, pois além de os problemas, tenuamente aqui apresentados, o prejuízo citado, também é decorrente da atuação pulverizada dos docentes nos variados cursos que atendem aos discentes em seus laboratórios e salas de aula.

O quadro de professores do IFAM atende a todas às gerências e coordenações, isto está exposto em seus PPPs e PDIs acessíveis nos sites de cada campi. Como exemplo, temos os professores dos cursos de Licenciatura em Química, Processos Químicos, Tecnologia de Alimentos, Técnico em Meio Ambiente, Licenciatura em Ciências Biológicas, Técnico em Química, Eletrônica, Mecatrônica, Agroecologia (tecnólogo) Agropecuária (técnico), Informática, mestrados em Ensino de Física e Educação Tecnológica. Estes desenvolvem suas atividades docentes nos cursos acima citados, ferindo a legislação, pois às vezes, chegam a ministrar mais de três disciplinas em cursos diferentes, precarizando seu trabalho científico.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores (CNCST) orienta para a implantação com estrutura coerente à legislação vigente, adequada para se desenvolver pesquisa, ensino e extensão, porém a realidade em tela, segundo Brandão (2010), parece-nos apontar para uma verdadeira confusão, pois apontam para a perda dos limites, não se sabe, nesse bojo, o que é escolarização, treinamento ou ciência. A realidade, sobremaneira, encontra-se destoante da expressa nos documentos oficiais, pois foram criados cursos sem a devida atenção à expansão do espaço para as atividades práticas.

Se entendermos a educação como uma prática social que se constrói, sobretudo, no espaço da ciência, a busca pelo significado dessa prática, seus limites e possibilidades não deve deixar de lado as questões que dizem respeito à produção do conhecimento científico (Leite, 1993).

Percebemos nas linhas da tênue panorâmica aqui traçada, o desencontro entre o apresentado no campo teórico, o planejado e o que é em seu estado material. No cenário dos óbices e contradições constantes da ampliação física,

com desdobramentos à intensificação científica, destacamos também a precarização dos espaços para aulas práticas (laboratórios), para Meszáros (2008, p. 53), “nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, a aprendizagem é nossa própria vida.” Com tais espaços sem a manutenção adequada, segundo o autor, a vida é prejudicada.

A criação dos IFETs com orientação dos organismos multilaterais, para atender ao mercado, de forma aligeirada, com cursos de curta duração, currículo leve, como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira, tem nos marcos legais sua força motriz para firmar sintonia com os horizontes culturais e socioeconômicos do país. Nesse sentido, o dito e o visto são apartados quase que na integralidade do que é necessário: a conciliação entre a ampliação física e a intensificação científica, na perspectiva de produção de conhecimento referenciado para emancipação das pessoas, ganha significativa importância pelo fato de habitaros na região amazônica.

4.Considerações finais

Vemos uma instituição referenciada no contexto amazônico paradigmada por uma base legal, uma base material para produção de conhecimento, proteção do ambiente amazônico e potencial para qualificar seus cursos superiores com possibilidade de ampliação de seus espaços, o que potencializaria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a pressa do mercado, aliada à insensibilidade dos gestores, assim podemos afirmar, inviabiliza o que está concebido pela lei, descaracteriza o fazer científico, resultado da integração da lei, do orientado e do feito.

Situação desconfortante se apresenta no âmbito da Gerência de Química do CMC, pois os cursos de tecnologia em Processos Químicos, Tecnologia em Alimentos, Técnico em Química, Técnico em Meio Ambiente, Licenciatura em Química e em Ciências Biológicas. Todos desenvolvem suas atividades totais e/ou parciais nos laboratórios da citada gerência. Optamos por exemplificar a situação em tela, pelo fato de se constituir na mais grave. De acordo com a fala dos coordenadores dos cursos em comento, algumas disciplinas são ofertadas à tarde em um semestre e outras à noite, a fim de se evitar conflitos em seus horários. Na etapa seguinte há alternância para atender a todos.

Realidade semelhante ocorre no CMDI, pois conta apenas com seis laboratórios, de acordo com o gestor, para atender à totalidade de seus cursos, tanto os médio/técnicos, quanto os da modalidade de graduação.

No caso do CMZL, a situação é minimizada pela quantidade dos cursos superiores; apenas dois foram criados: Agroecologia e Medicina Veterinária. Sendo o primeiro ainda sem estrutura construída, com suas atividades desenvolvidas nas dependências disponíveis ao curso Técnico de Agroecologia. O curso de Medicina Veterinária não possui estrutura, porém, suas instalações estão em processo de construção.

Para Fourez (1995), o conhecimento pode ser revelado quando construímos e emitimos um conceito do objeto a ser conhecido, mas a emissão desse conceito depende de uma visão dialética de mundo, pois nenhum conceito é construído ao acaso, sem boas condições materiais. Isto necessita de ser internalizado no contexto do IFAM e seus campi, como valor social, principalmente por se tratar de escola amazônica.

Diante disto, entendemos que o texto em questão não desnudou a esfinge, porém contribui para o aprofundamento do debate sobre as categorias aqui expressas, a fim de que o conhecimento produzido no âmbito do IFAM seja potencializado por condições físicas e materiais adequados para a materialização de ações sociais e, não, meramente mercadológicas, no bojo das políticas públicas para o ensino profissional desenvolvido na região norte.

Referências bibliográficas

- Brandão, Marisa. (2008). Cursos superiores de tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? CEFET/RJ e UFF – marisabrandao@cefet-rj.br.
- Brasil. (2008). Concepção e diretrizes dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia Ministério da Educação: Brasília.
- Brasil. (2008). Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Científica Técnica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 30 dez.
- Fourez, G. (1995). A construção das ciências: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: UNESP.
- Frigotto, Gaudêncio. (2005). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>.
- Gonzaga, Amarildo M. Terán, Augusto F. (2011). Temas para o observatório da educação na Amazônia. Editora CRV: Curitiba.
- Leite, S. B. (1993). Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, p. 23-29, abr./jun.

- Mec. (2010). Catálogo Nacional de Cursos Superiores. Setec: Brasília.
- Meszaros, Istvan. (2008). A educação para além do capital. Boitempo: São Paulo.
- Moretto, Cleide F. et al. (2009). Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional.
- Mourão, Arminda e outros. (2013). A educação profissional na região norte: reflexões e críticas. Edua: Manaus.
- Oliveira, Jussara de Fátima A. C. Carneiro, Maria E. F. (2009). As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. PUC: Goiás.
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf.
- Otranto, Celia Regina. (2010). Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – ifets-publicado pela Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun, p. 89-110. <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>.
- Pacheco. Eliezer. (2011). Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Moderna: Brasília.
- Silva, Caetana J. R. (org.). (2009). Institutos Federais: Lei nº 11.892/2008 – Comentários e Reflexões. MEC, Brasília.
- Subirats, Eduardo. (2000). Alea: Estudos Neolatinos Print version ISSN 1517-106X Alea vol.7 no.1 Rio de Janeiro Jan/June. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X200500>.