

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELEN DE FÁTIMA LAGO BARROS COSTA

**TRABALHO E CARREIRA DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

SÃO CARLOS
2016

ELEN DE FÁTIMA LAGO BARROS COSTA

**TRABALHO E CARREIRA DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de São
Carlos, como requisito para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra.

SÃO CARLOS
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837t Costa, Elen de Fátima Lago Barros
Trabalho e carreira docente nos Institutos
Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / Elen de
Fátima Lago Barros Costa. -- São Carlos : UFSCar,
2016.
265 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Trabalho docente. 2. Educação profissional e
tecnológica. 3. Institutos federais. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Elen de Fátima Lago Barros Costa, realizada em 22/02/2016:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho
UFSCar

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela
UNESP

Profa. Dra. Eliane Gleide da Silva Czernisz
UEL

Dedico esta tese a minha família, meu alicerce e minha referência.
Aos meus amigos, com quem divido todos os meus sorrisos.
À vida, que sempre foi desafiadora, porém, generosa.
Às “pedras” que, neste percurso, ratificaram meus valores e crenças.

AGRADECIMENTOS

“Como dois e dois são quatro
[...] sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena”.
(FERREIRA GULLAR, 2004, p. 7)

Dedico esta tese a minha família, em especial, ao meu pai, Antônio Costa, forte e generoso, como o “jatobá”; à minha mãe, Iêda Costa, delicada e resistente, como a “flor do campo”; aos meus irmãos Fátima Cristina, Solange de Fátima e Carlos Henrique, os melhores parceiros de vida que poderia ter; aos irmãos cunhados que ganhei Celijon e Ricardo; e aos meus sobrinhos Victor, Vinícius, Rodrigo, Yuri, Amani e João Ricardo, meus filhos emprestados nesta vida. Meu amor por vocês é incondicional.

Ao meu amor e amigo Wellington César, obrigada por compartilhar comigo este momento. Você, decididamente, é uma explosão de sabor e hilárias descobertas na minha vida.

A minha querida orientadora e amiga Maria Cristina dos Santos Bezerra, que é a responsável pelo término desta etapa em minha vida. Seu profissionalismo, competência, carinho e respeito com seus orientandos são admiráveis e levo essa experiência para minha vida profissional e pessoal. Obrigada por dividir seu tempo e seu espaço comigo.

Aos meus professores do PPGE/UFSCAR, em particular, Luiz Bezerra Neto, Manoel Nelito M. Nascimento, Maria Cristina Galan Fernandes e Carmen Lúcia B. Passos, que são exemplo de caráter e competência.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em especial à professora Silvana Aparecida Félix, pela ajuda sempre que necessário.

Aos professores Eliane Cleide da Silva Czernisz, Fábio Fernandes Villela, Flávio Reis dos Santos, Joelson Gonçalves de Carvalho, Marcos Cassim, Manoel Nelito e Maria Cristina Galan Fernandes pela leitura minuciosa e contribuições no Exame de Qualificação e/ou Defesa.

Aos meus queridos companheiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), em particular Claudicéa Durans, Alberico Nascimento, Ângela Medeiros, Jorge Leão, Eliane Pedrosa, Lícia da Hora, May Guimarães, Rosângela Veras e Pedro do Rosário, com os quais divido lutas e ideais.

Aos meus amigos de percurso no doutorado, em particular, Isaac Guimarães, Kergi Matheus, José Neto, Camila Albuquerque e Igo Barreto, que foram a surpresa mais alegre que tive nestes anos de convívio. Meus dias, ao lado de vocês, são leves como uma brisa e alegres como um banho de chuva.

Aos meus queridos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação no Campo (GEPEC), muito obrigada por me receberem com tanto respeito e carinho. Meu afeto e gratidão são imensuráveis.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Economia Política e Formação Humana (GEPEFH), principalmente, Luciana Ferreira, Tânia Barbosa, Adilson Ventura e Juliana Borges, com quem vivi momentos inesquecíveis de aprendizagem e conhecimento.

Aos meus amigos conquistados em São Carlos/SP, em especial, Paulo Sérgio e Izabelle Silva, que dividiram essa maravilha de cidade e seus amigos comigo. Este toque de carinho não esquecerei jamais.

A todos os gestores e professores do IFMA que participaram da pesquisa, tanto nas entrevistas quanto na coleta de informações.

“Traduzir-se”
(FERREIRA GULLAR, 2004, p. 4)

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

E, nesta tese, me traduzo...

RESUMO

Ao analisarmos a história recente do Brasil, constata-se que os períodos dos dois mandatos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) são emblemáticos no que concerne ao contexto político-econômico, ao paradigma educacional assumido e às reformas decorrentes deste novo modelo e, conseqüentemente, das mudanças nas instituições republicanas, espaços legitimadores em que se materializam estas políticas. No Governo Lula, dentre outras ações, ganha centralidade a formulação de uma nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada para atender, ainda mais, às exigências não só desse novo ciclo da economia, como também de uma grande parcela da população que necessitava de qualificação profissional de nível técnico e superior. Respondendo a tais demandas, o Governo Federal criou e expandiu uma nova rede de educação profissional e tecnológica “singular e pluricurricular” - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar as mudanças na carreira e no trabalho docente nos IFET's, após a criação/expansão da nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), iniciada no país, a partir do segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e consolidada no governo de Dilma Rouseff. Definiram-se, como objetivos específicos: analisar os objetivos, princípios e finalidades dos IFETs, do pretendido ao efetivado, estabelecendo uma relação entre a legislação vigente e o campo empírico, tendo como suporte dados e a voz dos sujeitos; verificar as especificidades da expansão do IFET no Brasil e no Maranhão, estudando suas articulações com a política e com os arranjos produtivos locais; analisar qual o nível de entendimento dos docentes acerca das mudanças no campo da educação profissional e tecnológica, assim como suas relações com a conjuntura econômica atual; verificar se a transformação para IFET promoveu e/ou promove mudanças no trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam nesta instituição, se estes professores as percebem e de que maneira lidam com elas. Como campo empírico, foi definido o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Constata-se que a expansão da EPT, adotada no Brasil, a partir do segundo mandato do Governo de Lula e até os dias atuais, segue algumas singularidades, caracterizadas por um processo de certificação em massa dos “invisíveis do Lula”, ou seja, uma grande parcela da classe trabalhadora de baixa escolaridade e/ou qualificação profissional, concentrada em Regiões mais pobres da federação, nas periferias dos grandes centros urbanos do país. E, neste sentido, defende-se a tese de que esta transformação da RFEPCT e a rapidez desta expansão acarretaram mudanças no trabalho/carreira do professor no que diz respeito à forma de fazer ciência, no desenvolvimento de suas atividades profissionais e na sua jornada de trabalho. Para confirmar tal hipótese e partindo do pressuposto de que a organização da produção no modo capitalista é marcada por aspectos contraditórios, esta pesquisa valeu-se do materialismo histórico dialético, em particular, do que expressam os estudos de Marx e autores da atualidade de matriz marxista, por acreditar que este referencial trará o suporte necessário para que esta aparência fenomênica e contraditória seja desvelada.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais.

ABSTRACT

To analyze the recent history of Brazil, it finds that the periods of two terms of Luiz Inacio Lula da Silva's government (2003-2010) are emblematic regarding the political and economic context, the educational paradigm assumed and the resulting reforms of this new model and consequently the changes in republican institutions, legitimating spaces that materialize these policies. In the Lula's government, among other actions, is the core formulating a new institutional framework of Vocational and Technological Education, geared to meet even more the needs not only of this new cycle of the economy, as well as a large portion of the population that needed professional qualification of technical level. It would be interesting also that this service could be effected by an institution that offers, in the same space, levels and modes of different teachings. Answering to such demands, the Federal Government created and expanded a new network of vocational and technical education "singular and plural curricular" – Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFET's). In this way, the objective of this research is to analyze the changes in career and in teacher's work on IFET's, after the creation / expansion of new network of Vocational and Technological Education, which began in the country, from the first term of the government of Luis Inacio Lula da Silva and consolidated in the government of Dilma Roussef. It was defined as specific objectives: to analyze the goals, principles and purposes of IFETs, the intended to effected by establishing a relationship between the current legislation and the empirical field, supported by data and voice of the subjects; verify the specifics of the expansion of IFET in Brazil and Maranhão, studying their links with politics and with local production arrangements; analyze what level of understanding of teachers about changes in the field of vocational and technological education, as well as its relations with the current economic climate; verify that the transformation to IFET promoted and / or promote changes in the work of the teachers who work in this institution, if these teachers perceive them and how they deal with them. As empirical field defined the Federal Institute of Maranhão (IFMA). Our hypothesis is that the expansion of vocational education policy and technology adopted in Brazil, from the first commandment of the Lula government and to the present day, follows some unique characteristics, characterized by a mass certification of "invisible of the lula", so, a large portion of the working class with little education and / or professional qualification, concentrated in the poorest regions of the federation, on the outskirts of large urban centers of the country. In addition, we assume that the changes implemented at the institutional level have modified the teacher's work with regard to the way of doing science, in the development of their professional activities, as well as their working hours. To confirm this hypothesis and assuming that the organization of production in the capitalist mode is marked by contradictory aspects, this research took advantage of dialectical and historical reference, in particular, expressing Marx's studies and authors of today's Marxist matrix, believing that this framework will bring the necessary support so that this phenomenal appearance and contradictory to be unveiled.

Keywords: Teacher's work; Professional and Technological Education; Federal Institutes.

LISTA DE SIGLAS

ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APL	Arranjo Produtivo Local
BC	Banco Central
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cargo de Direção
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMS	Carreira do Magistério Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPOM	Comitê de Política Monetária
CPRSC	Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências
DCIE	Docente Campus Interior do Estado
DE	Dedicação Exclusiva
DEAES	Diretoria de Avaliação e Estatísticas da Educação Superior
DFP	Departamento de Formação e Desenvolvimento
DGTI	Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação
DSLCH	Docente Campus São Luís Centro Histórico
DSLML	Docente Campus São Luís Maracanã
DSLMLC	Docente Campus São Luís Monte Castelo
DESU	Diretoria de Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico e Magistério Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPCT	Ensino Profissional Científico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de educação a distância
ETF	Escola Técnica Federal
ETFM	Escola Técnica Federal do Maranhão
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMA	Fundação de Amparo a Pesquisa do Maranhão
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FG	Função Gratificada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIEMA	Federação das Indústrias do Maranhão
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional

FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNPRESP-EXE	Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo
GAE	Gratificação de Atividade Executiva
GCCH	Gestor do Campus São Luís Centro Histórico
GCM	Gestor do Campus São Luís Maracanã
GCMC	Gestor do Campus São Luís Monte Castelo
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEDBT	Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
GEMAS	Gratificação Específica do Magistério Superior
GEPEC	Grupo de Pesquisa e Educação no Campo
GEPEFH	Grupo de Pesquisa Economia Política da Educação e Formação Humana
GTMS	Gratificação Temporária para o Magistério Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IED	Investimento Externo Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
MTB	Ministério do Trabalho e Emprego
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OMC	Organização Mundial do Comércio
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores/Plataforma Paulo Freire
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC EM	Programa Institucional de Iniciação Científica – Ensino Médio
PIBIC JR	Programa Institucional de Iniciação Científica Júnior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PJTIC	Programa Jovens Talentos para Ciência
PMM	Programa Mulheres Mil
PNAD	Pesquisa Nacional de Domicílios
PNDAE	Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação

PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão e Relação Institucionais
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAT	Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRPGI	Pró-Reitoria Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Programa Territórios da Cidadania
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RAP	Relação Aluno/Professor
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RFE	Rede Federal de Ensino
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
RPPS	Regime Próprio da Previdência Social
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SAA	Setor de Atendimento ao Aluno
SBPS	Sistema Brasileiro de Previdência Social
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECTEC	Secretaria de Estado Ciência e Tecnologia
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDSEP	Sindicato dos Servidores Públicos Federais
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TAM	Termo de Acordo e Metas
TC	Territórios da Cidadania
TCU	Tribunal de Contas da União

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
USAID	United States Agency for International Development
UT	Universidade Tecnológica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VB	Vencimento Básico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa de distribuição territorial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	128
Figura 2	Mapa de presença do IFMA no Estado do Maranhão e Etapas de Expansão/2014.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões – 3º trimestre de 2014.....	90
Gráfico 2	Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Categoria Administrativa – 2003 e 2013.....	117
Gráfico 3	Evolução das matrículas em cursos de graduação EAD/IES – 2003 a 2013.....	122
Gráfico 4	Evolução das Matrículas em Cursos Tecnólogos por Organização Acadêmica e Regiões (<u>Rede Pública</u>) – 2009 e 2013.....	125
Gráfico 5	Evolução das Matrículas em Cursos Tecnólogos por Organização Acadêmica e Regiões (<u>Rede Privada</u>) – 2009 e 2013.....	126
Gráfico 6	Evolução das Matrículas na Educação Profissional – Técnico e Superior – 2003 e 2013.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metas e Estratégias do PNE/2014.....	96
Quadro 2	Resumo das Leis e Decretos de 1987, 2006, 2008, 2012, e 2013 – Carreira Docente.....	102
Quadro 3	Comparativo das Carreiras na legislação em 2008, 2012 e 2013 – Quanto à Remuneração.....	109
Quadro 4	Demonstrativo de Estabelecimentos de Ensino que oferecem Educação Básica e Educação Superior no Estado do Maranhão – 2013.....	145
Quadro 5	Demonstrativo de Cursos Oferecidos no IFMA/2012.....	149
Quadro 6	Demonstrativo do comparativo da Expansão do IFMA e os Territórios da Cidadania.....	154
Quadro 7	Demonstrativo da Economia Local/APL no Maranhão e a Relação com os Cursos oferecidos pelo IFMA.....	156
Quadro 8	Ações, Metas e Objetivos do PDI/IFMA (2009/2013) – Ampliação da oferta de ensino nos diversos níveis e modalidades.....	161
Quadro 9	Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	170
Quadro 10	Infraestrutura do IFMA – Campus S. L. Monte Castelo, Centro Histórico e Maracanã/2014.....	179
Quadro 11	Demonstrativo da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMA Campus S. L. Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico – 2013.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas do PROEJA/Nível Fundamental e PROEJA/Nível Médio – Brasil e regiões/Rede Federal – 2009 e 2013.....	81
Tabela 2	Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Rede Pública e Privada – 2003 e 2013.....	117
Tabela 3	Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Dependência Administrativa – 2003 e 2013.....	118
Tabela 4	Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Regiões Geográficas e Formas de Integração – 2008 e 2013.....	119
Tabela 5	Número de Matrículas na Educação Profissional por Áreas Profissionais, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013.....	120
Tabela 6	Matrículas da Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior, Cursos Tecnólogos, por Região Geográfica e Dependência Administrativa – 2009 e 2013.....	124
Tabela 7	Demonstrativo de Matrículas da Educação Profissional/Ensino Técnico dos IFET's e CEFET's – 2003 a 2013.....	129
Tabela 8	Dez Cursos de Educação Profissional com Maior Número de Matrículas na RFEPCT – Brasil – 2013.....	130
Tabela 9	Demonstrativo de Matrículas da Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior dos IFET's e CEFET's – 2003 a 2013.....	132
Tabela 10	Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos de Graduação Presenciais em 2003 e 2013 mais procurados na Rede de Educação Profissional e Tecnológica – Brasil.....	133
Tabela 11	Demonstrativo da Relação Professor/Aluno na RFEPCT/IFET-CEFET EPT/Nível Técnico e EPT/Nível Superior – 2008 a 2013.....	137
Tabela 12	Estimativa e Evolução de Matrículas no IFMA/2009 a 2013.....	162
Tabela 13	Demonstrativo de matrículas dos Programas oferecidos no IFMA/2014.....	164
Tabela 14	Demonstrativo de Indicadores de Eficiência/Eficácia do IFMA – 2009/20.....	166
Tabela 15	Demonstrativo do Quadro Docente do IFMA – 2013.....	167
Tabela 16	Demonstrativo de Relação Matrículas e Força de Trabalho do IFMA 2009/2013.....	168
Tabela 17	Matrículas no IFMA/Campus S. L. Monte Castelo, Campus S. L. Centro Histórico, Campus S. L. Maracanã / 2013.....	185
Tabela 18	Demonstrativo de Relação Matrículas e Força de Trabalho do IFMA/Campus S. L. Monte Castelo, Campus S. L. Centro Histórico, Campus S. L. Maracanã/2013.....	186
Tabela 19	Média da Carga Horária em sala de aula por Docente em Tempo Integral do IFMA Campus S. L. Monte Castelo, Campus S. L. Centro Histórico, Campus S. L. Maracanã/2013.....	188
Tabela 20	Média da Carga Horária em sala de aula por Departamento e Docente em Tempo Integral do Campus S. L. Monte Castelo/2013.....	188
Tabela 21	Demonstrativo da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMA Campus S. L. Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico – 2013	

SUMÁRIO

1	O CONTEXTO E O OBJETO DA TESE.....	21
1.1	Escolha do objeto	26
1.2	Procedimentos Teórico-Methodológicos	28
1.3	Estruturação da Tese.....	33
2	REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, MUNDO DO TRABALHO E AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	35
2.1	O trabalho na sua dimensão “ontocriativa”, como princípio educativo e a educação como emancipação: revisitando algumas reflexões.....	36
2.2	O mundo do trabalho e o trabalho docente no contexto da educação profissional.....	49
3	AVANÇOS E RETROCESSOS NO TRABALHO/CARREIRA DOCENTE APÓS A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: NOVA INSTITUCIONALIDADE E REORDENAMENTO JURÍDICO.....	59
3.1	Governo FHC: a dicotomia entre ensino médio e educação profissional – um conflito histórico.....	61
3.2	A Educação Profissional e Tecnológica no Governo Lula: o velho travestido de novo.....	72
3.2.1	A nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica: os IFET’s.....	79
3.2.2	A organização do ensino na nova RFEPCT e nos IFET’s: o discurso conservador travestido de progressista acerca da integração do Ensino Médio e a EPT.....	96
3.2.3	Análise das mudanças na carreira docente nos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia: retrocessos e/ou avanço na carreira.....	105
4	TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL.....	120
4.1	A Educação Profissional e Tecnológica como política pública: uma análise da expansão no Brasil.....	121

4.1.1	A Educação Profissional Nível Técnico como foco da política: o perfil das matrículas, cursos e programas nas Redes Pública e Privada.....	121
4.1.2	A expansão da Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior nas Redes Pública e Privada.....	126
4.2	A expansão da Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal: compreendendo a função estratégica dos IFET's no Brasil.....	133
4.2.1	Características da expansão da RFEPCT no Brasil: matrículas, cursos e programas da Educação Profissional e Tecnológica (técnico e superior).....	134
4.2.2	Relação matrículas e funções docentes na RFEPCT: intensificação/intensidade do trabalho docente?.....	141
5	O TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO.....	148
5.1	A ifetização no Estado do Maranhão: do pretendido ao efetivado.....	148
5.1.1	Histórico, caracterização e expansão do IFMA.....	148
5.2	A percepção dos docentes sobre as mudanças do trabalho e no seu cotidiano profissional.....	178
5.2.1	Caracterizando os entrevistados.....	178
5.2.2	A percepção dos entrevistados sobre a existência de um processo de precarização e intensificação do trabalho docente no IFMA.....	180
5.2.2.1	<i>Quanto ao ingresso como docente no IFMA: escolha pela instituição, relações interpessoais, relações administrativas-pedagógicas e capacitação pedagógica.....</i>	180
5.2.2.2	<i>Quanto os desafios: da docência e da docência no IFMA.....</i>	183
5.2.2.3	<i>Quanto às condições de trabalho e infraestrutura dos docentes.....</i>	187
5.2.2.4	<i>As mudanças no trabalho/carreira docente e as condições de ensino, pesquisa e a extensão no IFMA.....</i>	193
5.2.2.5	<i>Compreensão dos docentes sobre a conjuntura econômica e a criação/expansão dos IFET's, e como isso impactou no seu trabalho.....</i>	205
5.2.2.6	<i>Quanto à concepção dos docentes sobre o papel do IFMA do pretendido ao efetivado e a sua identidade institucional: um “ornitorrinco”.....</i>	209
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212

REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE	239
Apêndice 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	240
Apêndice 02 - Roteiro de Entrevistas – Docentes.....	244
Apêndice 03 - Roteiro de Entrevistas – Reitor.....	246
Apêndice 04 - Roteiro de Entrevistas – Diretor de Campus.....	248
Apêndice 05 - Roteiro de Entrevistas – PRPGI.....	250
Apêndice 06 - Roteiro de Entrevistas – PROPLAD.....	252
Apêndice 07 - Roteiro de Entrevistas – PROEXT.....	254
Apêndice 08 - Roteiro de Entrevistas – RH.....	256
ANEXOS	258
Anexo A - Lei 11.892/2008.....	259

1 O CONTEXTO E O OBJETO DA TESE

Em outros termos, como mostrou Marx na Contribuição para a crítica da economia política, a história moderna e contemporânea é denominada pelo capital. Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital. (SAVIANI, 2005, p. 17)

O objeto desta tese é o trabalho docente no campo da educação profissional, mais especificamente, as mudanças ocorridas no trabalho e na carreira do professor nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), criados no Brasil a partir do ano de 2008.

Parte-se do pressuposto de que por volta da segunda metade do século XX, os países capitalistas iniciam reformas no âmbito político-econômico para adaptar seus governos à nova forma de acumulação do capital, que tem como principal característica a predominância do capital financeiro e o regime de produção flexível. Com o aporte teórico de uma vasta literatura que trata da questão do Estado, do capitalismo e suas crises¹, entende-se que este sistema econômico traz, em sua gênese, formas de autorregulação que garantem a sua reprodução, tornando-o um modo de produção hegemônico.

Ao se refletir sobre este modo de produção, percebe-se que, historicamente, ele se configurou ou por uma sucessão de revoluções liberais ou por pactos de grandes grupos políticos que visavam à modernização e à industrialização. Mas sabe-se também que estas mudanças ocorreram trazendo em sua gênese conflitos entre capital e trabalho: precarização da vida do trabalhador, obrigado a viver com baixos salários e praticando jornadas extensas; mazelas sociais, como violência, desemprego e pauperização da maioria da população e degradação ambiental. E é deste modo que o capitalismo se reproduz e se transforma.

Em meados do século XX, o paradigma neoliberal, caracterizado por um conjunto de ideias político-econômicas capitalistas, se hegemoniza, favorecendo mudanças em escala mundial nos campos político, econômico, social, intelectual e cultural. Como afirma Boron (1999, p. 11), “[...] o neoliberalismo colheu uma importantíssima vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas – e ‘quase’ a totalidade de suas elites políticas – de que não existia outra alternativa.”

Ou, como defende Costa (2002, p. 43), o neoliberalismo constitui a maior estratégia já arquitetada pelo capitalismo mundial para perpetuar sua hegemonia, cada vez mais

¹ David Harvey (2011a, 2011b, 2012, 2013); István Mészáros (2006a); François Chesnais (1996, 1998, 2002, 2005).

livre de qualquer restrição, “impulsionando o crescimento do capital transnacional de grandes conglomerados, viabilizando a globalização da economia”.

Independentemente de suas múltiplas denominações – capitalismo financeiro, capital fictício, neoliberalismo² – este se constitui uma doutrina e um receituário pragmático de política econômica que se caracteriza por ser “mais estreito, pois se restringe ao aspecto econômico da vida humana em sociedade; menos ‘iluminista’, porque depende mais de crença do que de razão [...] e pautado por um capitalismo duro e livre de regras” (PAULANI, 2008, p. 67). Além disso, esta política, orquestrada pelos executivos dos governos, dos bancos multilaterais e de empresas privadas, que, a princípio, visava combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes, torna-se uma política que reestrutura os países de economias periféricas para a passagem do regime monopolista de acumulação para o regime de acumulação financeira.

Segundo Fiori³ (1995, p. 234), na América Latina, em contraposição ao regime de acumulação e intervenção estatal, o paradigma neoliberal é definido como “um plano único de ajustamento das economias periféricas, chancelado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) em mais de 60 países de todo o mundo, configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais”, estando assentado num programa ou estratégia sequencial em três fases:

[...] a primeira, consagrada à estabilização macroeconômica, tendo como prioridade absoluta um superávit fiscal primário, envolvendo, invariavelmente, a revisão das relações fiscais intergovernamentais e reestruturação dos sistemas de previdência pública; a segunda, dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de “reformas estruturais”, que seja, a liberalização financeira e comercial, desregulação dos mercados e privatização de empresas estatais; e, a terceira etapa, definida como a da retomada dos investimentos e do crescimento econômico (FIORI, 1995, p. 234).

² Na América Latina, a implementação do ideário neoliberal teve início no Chile, em 1973, com o governo de Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, que, segundo Anderson (1995), foi a experiência piloto para o neoliberalismo dos países avançados do Ocidente. Somente na década de 80, outros países latino-americanos iniciaram reformas de ajuste econômico, pautadas nas ideias da Escola de Chicago, de Milton Friedman. Em 1985, na Bolívia; em 1988, no México, com o governo de Carlos Salinas de Gortari; em 1989, na Argentina, com Carlos Saúl Menem e, na Venezuela, com Carlos Andrés Pérez; em 1990, no Peru, com Alberto Fujimori e, no Brasil, com Fernando Collor de Melo, entretanto a reforma do aparelho do Estado brasileiro foi instituída, a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso.

³ Fiori (1995) analisa esta questão no texto “Da dependência ao social-liberalismo: a bússola de Fernando Henrique Cardoso”, em que afirma que, nos países da América Latina, este paradigma esteve pautado no Consenso de Washington.

Leda Paulani, no texto “*Capitalismo financeiro, Estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil*”, publicado no livro “*Hegemonia às Avessas*” (OLIVEIRA, et al, 2010), ao analisar a trajetória da implementação do ideário neoliberal no Brasil, afirma que,

Desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc [...] Collor não teve tempo para pôr em marcha esse projeto – a não ser muito timidamente o processo de privatização – mas a referida pregação ganhou força inegável e passou a comandar todos os discursos [...] Passados os tumultuados anos desse primeiro governo civil – sequestro de ativos, aproximação da hiperinflação, impeachment do presidente – o então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, embalado pelo sucesso do Plano Real, venceu as eleições de 1994 (mais uma vez contra Lula) e assumiu o governo federal no início de 1995, com o declarado projeto de “modernizar” o país, mais particularmente suas instituições. Esse princípio básico de seu projeto tomou a forma concreta de um ousado e ambicioso plano de privatizações e de uma abertura substancial da economia. (PAULANI, 2010, p.119)

Na esfera administrativa, constituiu-se um novo paradigma de gestão e organização do setor público, tendo como consequência a reestruturação das instituições republicanas para se adaptarem às demandas do mercado, qualificando o trabalhador, via instituição escolar ou empresa, para que este pudesse ser inserido com “competência técnica” no processo produtivo. Como afirma Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013, p.1), “o Brasil, ao implementar estas reformas, altera os fundamentos de sua economia e passa a fazer parte, de forma definitiva e sem volta, da economia mundial. Contudo, talvez, o mais relevante seja o movimento de mudança nas instituições republicanas brasileiras”.

No setor educacional, as reformas do ensino foram adotadas no país inicialmente no Ensino Fundamental e se estenderam para toda Educação Básica e Educação Superior. Pode-se afirmar que um dos marcos legais para estas reformas foi a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a), na qual são definidas concepções e organização do ensino voltados para adequar o sistema educacional às transformações e demandas do capital financeiro. A partir desta lei, foi definida e promulgada uma ampla legislação que oscilava entre propostas conservadoras e outras progressistas da educação, sendo que o país nunca conseguiu, efetivamente, estabelecer uma política educacional diferente do que já vinha sendo praticado no Brasil. O que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.

Em se tratando especificamente das mudanças no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com a LDBEN, esta modalidade de ensino é concebida como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” com o propósito de conduzir a vida produtiva. Para tanto, a EPT, a partir do Governo Lula, foi reestruturada abrangendo em sua organização curricular desde a Educação Básica a Educação Superior, através da oferta de cursos/programas voltados para qualificar/requalificar a classe trabalhadora e suas futuras gerações.

Deste modo, a resolução n. 6/2012 (BRASIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, preconiza que esta modalidade de ensino abrange cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) ou qualificação profissional, Educação Profissional de Nível Médio e Técnico, assim como, Educação Profissional Tecnológica (graduação e pós-graduação).

Os cursos FIC são abertos à comunidade, independente do nível de escolaridade, considerando-se a capacidade de aproveitamento de estudos dos interessados. Destacam-se como cursos FIC o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído, primeiramente, pelo Decreto 5.478/2005 e, posteriormente, substituído pelo Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006a); e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011b), e que têm como clientela trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda e são ofertados tanto pela rede pública (Rede Federal, Redes Estadual e Municipal), como por instituições integrantes do Sistema S⁴.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é “desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a esta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2012b, p. 1), e articula-se ao Ensino Médio e suas diferentes modalidades, tendo como finalidade precípua “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sociohistóricos e culturais”. (BRASIL, 2012b, p.3).

⁴ Compõem o chamado sistema S: o Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). São cursos, em sua maioria, de curta e média duração, isolados e de interesse do mercado.

A Educação Profissional de Nível Tecnológico diferencia-se por se tratar da educação voltada para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, “fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia” (BRASIL, 2012b, p. 6)

Neste sentido, a EPT, em todos os documentos oficiais, passa a ter status de política pública e prioridade como uma política essencial para a qualificação/inserção no mercado de trabalho de uma grande parcela da população, com o governo expandindo sua matrícula nas redes pública e privada.

No que diz respeito a rede federal de EPT, rede priorizada nesta tese, historicamente as instituições que a compõem tiveram várias denominações – Escola de Artífices, Escola Industrial, Escola Técnica, Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET) e/ou Escola Agrotécnica Federais (EAF) – e tendo o mesmo propósito de ofertar educação técnica para a classe trabalhadora do país.

Entretanto, em 2008, no governo Lula, através da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), cria uma nova Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), composta pelas antigas instituições da rede, ou seja, o governo aglutina os CEFET’s, as Unidades Descentralizadas (UNED’s), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF’s) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, criando uma grande rede, em sua maioria, denominada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET’s).

Atualmente, a RFEPCT é formada pelos 38 IFET’s (314 campi), 02 CEFET’s⁵ (16 campi), o Colégio Pedro II⁶ (14 campi), 26 Escolas Vinculadas às Universidades (26 campi) e 01 Universidade Tecnológica Federal (13 campi), responsáveis por ofertar EPT articulada a níveis e modalidades de ensino.

Em termos de expansão, a EPT vem crescendo desde 2003, mas é, a partir do ano de 2008, com a lei supramencionada, que o governo inicia o processo de expansão da rede federal, com o firme propósito de transformar estas instituições em modelos para a qualificação e requalificação do trabalhador brasileiro. Seria, como o próprio governo afirmava, a maior

⁵ Durante o processo de composição da nova RFEPCT, os CEFET’s do Rio de Janeiro e Minas Gerais não aderiram à nova formação e permaneceram com a mesma constituição jurídica e administrativa.

⁶ Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Equiparado aos IFET’s, com a sanção da lei 12.677/2012, o colégio conta com 14 campi, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de Educação Infantil. Com quase 13.000 alunos, oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

expansão de sua história, que, de acordo com os dados fornecidos no site do MEC, em 2002, era composta por 140 unidades. A partir de 2010, expande para mais 214 novas unidades e, em 2014, mais 208, totalizando 562 unidades.

Deste modo, o governo federal, no período de 2003 a 2013, expandiu a EPT na rede pública e privada, em seu nível prioritário (nível Técnico), em 154,92%. E na rede federal, aqui exemplificada somente com os dados dos IFET's e CEFET's, a referida expansão foi de 219,69%, sendo que, no nível técnico, foi de 204,15% e, na educação superior, de 256,22%. (INEP))

Neste sentido, na aparência fenomênica e no discurso oficial do governo federal, a RFEPCT e, em particular, os IFET's, representam a valorização da educação e das instituições públicas na construção de uma nação soberana e democrática e no combate às desigualdades. O governo ressalta, também, o caráter social dos IFET's, que, como instituição pública, estão a serviço da transformação social e da institucionalização da educação profissional e tecnológica como política pública.

Os Institutos estão presentes em todo o território nacional, e têm como objetivo precípuo colaborar na estruturação das políticas públicas regionais, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais, para tanto, devem criar um observatório de políticas públicas, consideradas “espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho”. (BRASIL, 2008d, p. 22).

Desta forma, na articulação entre o contexto econômico brasileiro e a nova institucionalização da EPT no país, é que o trabalho docente foi analisado, questionando-se em que medida estes contextos trouxeram modificações no trabalho do professor que desenvolve atividades nos IFET's.

1.1 Escolha do objeto

Eco (2005, p.6) afirma que existem quatro regras básicas para a escolha de um objeto de pesquisa, a saber: “que o tema responda aos interesses do candidato; que as fontes de consulta sejam acessíveis; que as fontes de consulta sejam manejáveis; que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato”. Como pesquisadora, além destes preceitos, acrescento que um objeto de estudo tem que apresentar relevância acadêmica, científica e social e, acima de tudo, fruir das inquietações, do mal-estar e dos questionamentos do cotidiano, sejam eles de caráter pessoal ou profissional do pesquisador.

Tendo, portanto, a convicção de que as quatro regras apontadas por Eco (2005) são pontos indiscutíveis para esta pesquisadora, detenho-me a explicitar a relevância do objeto de estudo e as inquietações/questionamentos que me impulsionaram/impulsionam.

A pesquisa, intitulada “**Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**”, integra-se ao conjunto de pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Estado e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), assim como se insere no contexto de inúmeras pesquisas desenvolvidas no país acerca do trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A decisão de investigar o trabalho docente e a política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, mais especificamente, no contexto da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), ancora-se em duas grandes motivações.

A primeira reside na necessidade de dar continuidade aos estudos realizados no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (1999/2002), com a pesquisa denominada “*Fracasso Escolar: Os (Des) Caminhos Da Política Educacional No Estado Do Maranhão Na Década De 90*” (COSTA, 2002). A segunda, e principal, é o fato de ser professora e pesquisadora do IFET, no Estado do Maranhão.

Na pesquisa de mestrado supracitada, foram analisadas mais especificamente as políticas de combate ao fracasso escolar no Ensino Fundamental, adotadas pelo Estado brasileiro, nos anos 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que tiveram continuidade no governo Itamar Franco (1992-1994), tendo sido consolidadas no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Ao final da pesquisa, chegou-se a algumas conclusões, mas, obviamente, várias inquietações surgiram devido ao próprio movimento do real que se sobrepõe ao objeto ao ser estudado.

Percebeu-se, com o aporte teórico marxista, que o neoliberalismo constitui-se uma doutrina e um receituário pragmático de política econômica e que esta política, orquestrada pelos organismos internacionais e pelos países de capitalismo avançado, visava reestruturar os países periféricos, adequando-os ao novo momento de desenvolvimento do capital. Depreendeu-se, também, que estas mudanças e reformas do aparelho do Estado estavam apenas começando, que o paradigma de política educacional focalista e compensatória, seria disseminado para outros níveis e modalidades de ensino, o que realmente aconteceu no nível médio, na educação profissional e tecnológica e na educação superior. Após a primeira década do século XXI, o governo brasileiro, não somente consolidou as mudanças, como aderiu à predominância financeira de maneira servil. Esta adesão tem sido objeto de análise de

estudiosos brasileiros, como Francisco de Oliveira, Leda Paulani, com o intuito de esclarecer de que forma tem se efetivado no nosso país.

Como docente do Magistério Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), desde o ano de 2007, notei estas mudanças no paradigma educacional brasileiro, mas, sobretudo, na EPT. Acompanhei os processos de decisão, votação e transição dos CEFETs em IFETs, percebendo algumas “sutis” mudanças no trabalho dos profissionais que atuam nesta instituição e que esta “aparente sutileza” merecia um estudo mais metódico, sistemático e científico.

Esta política de expansão da EPT, por meio dos IFET’s, tem relações intrínsecas com o momento atual do capitalismo financeiro vivenciado no Brasil. Observa-se que tal política tem um viés ideológico interessante para ser estudado e que, talvez, por hipótese, se sobreponha, inclusive, aos objetivos e finalidades a que se propõem os próprios IFETs.

É nesta perspectiva que este estudo avançou, estabelecendo esta relação entre a política de criação e expansão dos IFET’s, a efetividade e especificidade desta política no Estado do Maranhão, sem perder de vista sua articulação com a política econômica e as implicações deste contexto no trabalho e na carreira dos docentes.

1.2 Procedimentos Teórico-Metodológicos

Partindo do pressuposto de que a organização da produção no modo capitalista é marcada por aspectos contraditórios, sendo o conflito um aspecto inerente às relações de classe e que, invariavelmente, esta realidade conflituosa está posta nas instituições e que a escola expressa esta contradição, compreende-se que o materialismo histórico dialético nos dá o suporte necessário para que esta aparência fenomênica e contraditória seja desvelada, em particular, o que expressam os estudos de Marx e autores da atualidade de matriz marxista – François Chesnais (1996, 1998, 2002, 2005); Francisco de Oliveira (2010); Itsván Mészáros (2005, 2006, 2011, 2012); José Luís Fiori (1995, 1999, 2001); Leda Paulani (2006, 2008, 2009, 2010); Ruy Braga (2012), dentre outros.

Vários questionamentos direcionaram este estudo: Qual a função estratégica dos IFETs no contexto atual econômico e educacional do país? Qual a função dos IFET’s na formação do trabalhador e no desenvolvimento local e regional? Como os sujeitos – gestores e docentes – compreendem o papel dos IFETs? A transformação dos CEFETs para IFETs promoveu/promove efetivas mudanças na carreira e no trabalho dos professores que atuam nesta instituição? Em caso afirmativo, como estas são percebidas no seu cotidiano profissional?

Com o intuito de responder a tais questões, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as mudanças na carreira e no trabalho docente nos IFET's, após a criação/expansão da nova rede de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada no país, a partir do segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e consolidada no governo de Dilma Roussef.

Definiram-se como objetivos específicos: analisar os objetivos, princípios e finalidades dos IFETs, do pretendido ao efetivado, estabelecendo uma relação entre a legislação vigente e o campo empírico, tendo como suporte dados e a voz dos sujeitos; verificar as especificidades da expansão do IFET no Brasil e no Maranhão, estudando suas articulações com a política e com os arranjos produtivos locais; analisar o nível de entendimento dos docentes acerca das mudanças no campo da educação profissional e tecnológica, assim como suas relações com a conjuntura econômica atual; verificar se a transformação para IFET promoveu e/ou promove mudanças no trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam nesta instituição, se estes professores as percebem e de que maneira lidam com elas.

Parte-se da hipótese de que a expansão da EPT, adotada no Brasil, a partir do segundo mandato do Governo de Lula e até os dias atuais, segue algumas características singulares, caracterizadas por um processo de certificação em massa dos *“invisíveis do Lula”*, ou seja, uma grande parcela da classe trabalhadora de baixa escolaridade e/ou qualificação profissional, concentrada em Regiões mais pobres da federação e/ou nas periferias dos grandes centros urbanos do país, que historicamente estiveram à margem das políticas sociais e que, com o governo Lula, ganham visibilidade. E que esta transformação da RFEPCT e a rapidez desta expansão acarretam mudanças na carreira e no trabalho do professor no que diz respeito à forma de fazer ciência, no desenvolvimento de suas atividades profissionais e na sua jornada de trabalho.

Para confirmar tal tese, esta pesquisa, como método de abordagem, valeu-se do materialismo histórico dialético e de procedimentos metodológicos, pautados nas pesquisas bibliográfica, documental e empírica, compreendendo que para a otimização do processo de pesquisa e a obtenção satisfatória de resultados, é necessário adotar critérios científicos e metodológicos que obedeçam às especificidades do objeto de estudo e à área do conhecimento na qual a pesquisa está inserida.

Neste sentido, preliminarmente, procedeu-se a uma ampla pesquisa bibliográfica, cuja principal vantagem, é permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Utilizou-se conceituado material bibliográfico, fruto da reflexão dos teóricos da área acerca de algumas categorias

elencadas na tese, resultado das inquietações da pesquisadora e outras gestadas na inserção do campo empírico.

Para o entendimento das categorias como: política econômica e suas interfaces com a educação profissional e tecnológica; mudanças no mundo do trabalho; trabalho docente e alienação; precarização/precariedade e intensificação/intensidade do trabalho docente; trabalho e educação ensino técnico e tecnológico foi realizado o estado da arte, tendo como suporte teses, dissertações, artigos de periódicos e livros de autores renomados que tratam destas questões, como Acácia Kuenzer (1997, 1999a, 1999b, 2000, 2006, 2010); Antônio Carlos Cunha (2000, 2005); Célia Otranto (2010, 2011); Celso João Ferreti (2000, 2004, 2011); Dalila A. Oliveira (2004, 2006a, 2006b, 2007, 2009); Dermeval Saviani (2005, 2007, 2009); Gaudêncio Frigotto (1999, 2005, 2007, 2011); Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise N. Ramos (2005a, 2005b, 2006, 2012); Giovani Alves (1999, 2007, 2013); José Claudinei Lombardi (2005, 2011, 2012); Maria Ciavatta (2011); Marise N. Ramos (2008, 2010); Miranda (2006, 2011); Paulo Sérgio Tumolo (2001, 2007); Roberto Leher (2008, 2014); Ricardo Antunes (1995, 2000, 2006, 2013), Sadi D. Rosso (2008, 2011), dentre outros.

Na pesquisa documental, procedeu-se o levantamento de informações acerca da EPT no Brasil, utilizando como fonte primária a legislação vigente⁷, prioritariamente: os Decretos 2.208/1997 (BRASIL, 1997a); 5.154/2004 (BRASIL, 2004b); 6.094/2007 (BRASIL, 2007a); 6.095/2007 (BRASIL, 2007b), que definem os princípios da organização e concepção do ensino para a EPT. Além disso, foram consultados as Leis: 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), que aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 11.892/2008 (BRASIL, 2008a), que cria a RFEPCT e os IFET's; 11.741/2008 (BRASIL, 2008b), que altera artigos da LDB no sentido da integração da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da EPT; 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 24/04/2007; como também, as leis 11.784/2008 (BRASIL, 2008b); 12.772/2012 (BRASIL, 2012a), e 12.863/2013 (BRASIL, 2013), que tratam especificamente da carreira docente do Magistério Federal, que inclui os profissionais da RFEPCT.

Para análise da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica do IFMA, utilizou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), períodos 2009/2013 e 2014/2018; Estatuto; Regimento Interno; Resoluções e Relatórios de Gestão.

⁷ Leis que serão abordadas no Capítulo 3, desta tese.

Na coleta quantitativa de dados, devido ao desencontro de informações de diversas fontes, estabelecemos, como base, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), para a análise dos dados referentes a EPT no Brasil e suas respectivas Regiões geográficas e dependências administrativas. No que diz respeito às informações do IFMA, devido ao INEP não apresentar estes dados por instituição, optou-se por utilizar dados oficiais da instituição, recolhidos no site Portal do IFMA, assim como os fornecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Pesquisa Pós-Graduação e Inovação (PRPGI), Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais (PROEXT) e outros setores da instituição.

Vale ressaltar que estas duas fases da pesquisa – bibliográfica e documental – ocorreram antes e durante todo o trabalho de apropriação e aproximação do real, visto a dinamicidade/especificidade do objeto foi, dialeticamente, constituído e construído.

Quanto ao lócus da pesquisa, esta foi realizada no IFMA, localizado no Estado do Maranhão. Definiram-se como campo empírico três campi que se localizam na capital, Campus São Luís Monte Castelo, Campus São Luís Maracanã e Campus São Luís Centro Histórico. Tal seleção se deu pelas características de cada um, pois:

- a. Campus S. L. Monte Castelo – mais antigo do Estado do Maranhão, onde se concentrou a Reitoria do IFMA e local em que eram tomadas todas as decisões políticas e administrativas da instituição. Ademais é o campus com maior quantitativo de professores que atuavam na instituição no período da mudança de CEFET para IFET ou que dela participaram e o que conta com maior concentração de professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e Magistério Superior (MS).
- b. Campus S. L. Maracanã – antiga Escola Agrotécnica Federal (EAF), que, com a mudança para IFET, passa a oferecer curso superior e tem 100% de professores da Carreira EBTT;
- c. Campus S. L. Centro Histórico - mais novo da Capital, que congrega 99% dos professores na nova carreira EBTT, mas que concentra também professores que acompanharam a transição de CEFET para IFET.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, foram entrevistados 47 docentes⁸, sendo 27 do Campus São Luís Monte Castelo; 09 do Campus São Luís Centro

⁸ Explicitado detalhadamente no Capítulo 5, desta Tese.

Histórico; 04 do Campus São Luís Maracanã, assim como 07 Gestores da Reitoria da instituição.

Quanto ao critério de escolha dos entrevistados, definiram-se os gestores do primeiro escalão da Reitoria – Reitor e Pró-Reitores – por considerar que toda a execução da política e burocracia que se refere ao ensino, pesquisa e extensão da instituição é definida nestas instâncias. Em relação aos docentes, priorizaram-se os professores que acompanharam a mudança de CEFET para IFET; professores que mudaram de Carreira de 1º e 2º Grau para a Carreira EBTT; os do MS; e os professores da antiga EAF, que passaram a ministrar aulas na educação superior.

Atendendo às normas constantes na Resolução 196/1996 (BRASIL, 1996b), que aprovou as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, particularmente no Item III, que trata dos aspectos éticos, do critério de confiabilidade e privacidade, criaram-se códigos de identificação para os entrevistados.

- a. GRT: Gestor da Reitoria (Reitor, Pró-Reitores, Gestores do Terceiro Escalão – Assessores, Coordenadores de Áreas, Diretores de Seção, e outros);
- b. GCMC: Gestor de Campus São Luís Monte Castelo (Diretor de Campus, Chefe de Departamento, Coordenador de Curso);
- c. GCM: Gestor de Campus São Luís Maracanã (Diretor de Campus, Chefe de Departamento, Coordenador de Curso);
- d. GCCH: Gestor de Campus São Luís Centro Histórico (Diretor de Campus, Chefe de Departamento, Coordenador de Curso);
- e. DSLMC: Docente Campus São Luís Monte Castelo;
- f. DSLM01: Docente Campus São Luís Maracanã;
- g. DSLCH01: Docente Campus São Luís Centro Histórico;

A pesquisa de campo foi realizada no período de maio a julho/2014. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que, permite a apropriação imediata da informação almejada pelo pesquisador, além de permitir que o entrevistado siga espontaneamente sua linha de pensamento e experiências e, desde modo, participe na elaboração do conteúdo da pesquisa.

1.3 Estruturação da Tese

Tendo como parâmetro o trabalho docente e suas várias dimensões e interfaces, analisa-se nesta tese a legislação vigente, os documentos normativos institucionais, os debates

constituídos entre os teóricos da área, assim como a percepção dos sujeitos da pesquisa – os docentes e gestores que atuam no IFET Maranhão.

Deste modo, a tese está dividida em seis seções.

Na primeira seção, “Contexto e objeto da Tese”, apresenta-se o objeto da tese e o contexto em que está inserido, assim como, os procedimentos metodológicos e a estruturação da tese.

Na segunda seção, “Reflexões sobre trabalho, mundo do trabalho e as especificidades do trabalho docente no campo da Educação Profissional”, ressalta-se a importância da categoria “trabalho”, visto que, no discurso oficial e nos documentos normativos, o governo defende que a organização curricular para a EPT deva ter como pressuposto primordial a categoria trabalho como princípio educativo. Entretanto, na execução da política ela surge de maneira enviesada ou distorcida. Neste sentido, inicia-se, revisitando as discussões acerca da relação homem/trabalho/educação, compreendida como uma condição ontológica e educativo-formativa do ser humano. Posteriormente, analisam-se as especificidades do trabalho docente no campo da educação profissional. Pretende-se, portanto, analisar a categoria trabalho em duas dimensões: trabalho enquanto princípio ontológico para a formação do trabalhador; trabalho como uma das forças que movimenta a sociedade capitalista.

Na terceira seção, “Avanços e retrocessos no trabalho/carreira docente após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: nova institucionalidade e reordenamento jurídico”, analisam-se os objetivos, princípios e finalidades dos IFETs, constante na legislação vigente, analisando como esta política foi pensada pelo governo e quais as consequências para o trabalho do professor.

Estuda-se a EPT no Brasil, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) aos dias atuais, tendo como parâmetro todo o aparato jurídico que norteia esta modalidade no que concerne à concepção e à organização do ensino; a constituição de uma nova institucionalidade através da nova rede federal para a EPT, no governo Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. E, por fim, analisam-se, à luz da legislação, as mudanças na carreira/trabalho dos docentes da rede.

Na quarta seção, “Trabalho docente no contexto da expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil”, analisam-se as especificidades da expansão dos IFETs no Brasil, relacionando-as com os contextos histórico, político-econômico com os arranjos produtivos locais, visto que esta é uma das grandes propostas dos IFET’s, assim como, analisa-se como esta expansão impactou o trabalho docente.

Na quinta seção, “O trabalho docente no Instituto Federal do Maranhão: uma análise das condições e relações de trabalho”, após a pesquisa empírica com a realização das entrevistas, analisa-se como esta política de Educação Profissional e Tecnológica tem se efetivado, tendo como suporte a “voz” dos gestores e docentes do IFMA, buscando compreender de que maneira estes sujeitos veem o papel desta instituição. Além disso, verifica-se como o processo de *ifetização* modificou o trabalho dos docentes e sua percepção diante destas transformações.

2 REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, MUNDO DO TRABALHO E AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

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

Nesta seção, faz-se algumas reflexões que visam contribuir para a discussão sobre o trabalho docente especificamente no espaço da educação profissional, compreendido como um espaço de materialização do conflito histórico que se estabelece na sociedade capitalista, ou seja, a legitimação da dualidade educacional de que, numa sociedade de classes, é necessária uma escola para a classe trabalhadora diferenciada da escola para as elites.

Compreende-se que historicamente o Estado defende para a educação profissional uma formação mais instrumental e pragmática voltada para os trabalhadores das classes populares, e, para educação básica, uma educação mais propedêutica, dirigida à formação das elites. Entende-se, ainda, que, neste contexto, o trabalho docente tem especificidades que acompanham esta dualidade estrutural.

Para tanto, partindo do reconhecimento de que no contexto específico da sociedade capitalista se agudizam o conflito capital/trabalho e se materializam as desigualdades entre classes, analisa-se, primeiramente a relação homem/trabalho/educação, tendo como base duas concepções, contraditórias e dialeticamente complementares, ou seja, a compreensão da cisão homem/trabalho/natureza, assim como o reconhecimento do trabalho como princípio ontológico e educativo. Especificamente, verifica-se como foram tratadas estas questões por autores clássicos, como, Karl Marx e Friedrich Engels, assim como por autores marxistas brasileiros, particularmente Giovani Alves, Ricardo Antunes, Paulo S. Tumollo, Ruy Braga e Dermeval Saviani.

Analisa-se, também, o trabalho docente no contexto do mundo do trabalho, mais especificamente, no modo de acumulação flexível que tem exigido novas formas de atuação do professor. Apontam-se algumas especificidades do trabalho docente e detêm-se em duas

questões relevantes e fundantes desta tese – o conceito de precariedade/precarização, em Sadi Dal Rosso e o conceito de intensidade/intensificação, de Giovani Alves

Finaliza-se o capítulo, analisando as especificidades do trabalho docente na educação profissional e tecnológica, compreendendo que o trabalho docente, no contexto do mundo do trabalho flexibilizado tem suas especificidades, assim como estas também se materializam no interior do próprio processo educativo e nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O objetivo primordial desta seção é, portanto, apontar algumas categorias que são basilares nesta tese, ou seja: o trabalho em suas múltiplas dimensões e o trabalho docente e suas especificidades no âmbito do modo de produção capitalista.

2.1 O trabalho na sua dimensão *ontocriativa*⁹, como princípio educativo e a educação como emancipação: revisitando algumas reflexões

A ideia básica [...] é a de que o processo de trabalho é ao mesmo tempo processo de valorização do capital. (SALM, 1980, p. 63)

Quando se discutem questões relacionadas ao trabalho, suas transformações e o papel da educação, vários questionamentos emergem, dentre eles, destacam-se: a) o trabalho como condição ontológica do ser social, condição que é cindida no modo de produção capitalista e o reconhecimento que neste contexto a educação está a serviço do capital como sinônimo de empregabilidade; b) o debate acerca do reconhecimento da cisão homem/trabalho na sociedade capitalista, mas, numa perspectiva dialética, a compreensão de que se deve retomar a defesa do trabalho como princípio educativo, a educação como emancipação e formação omnilateral do ser humano.

Inicia-se esta análise, afirmando-se que, quando se trata do trabalho humano, não são as formas primitivas instintivas de trabalho que nos interessam, mas, sobretudo, as especificidades do trabalho que se caracterizam por serem exclusivas do homem – o trabalho refletido, pensado e socialmente construído. O trabalho orientado pela inteligência, que está para além da simples atividade instintiva e que criou a espécie humana, a força propulsora que impulsionou a humanidade a criar o mundo que conhecemos. (BRAVERMAN, 1981)

⁹ Temo utilizado por Gaudêncio Frigotto, em que o trabalho é analisado na sua dimensão ontológica.

Parte-se da premissa marxista de que o trabalho humano é social, consciente e é isto que nos diferencia da atividade dos outros animais, que é meramente instintiva. Segundo Marx (2012), pelo trabalho, o ser humano supera sua condição natural, age sobre o mundo externo transformando a natureza e se modificando, torna-se um ser social e esta seria, fundamentalmente, a diferença entre o homem e os outros animais.

A análise do trabalho como princípio ontológico e sua relação no sistema capitalista são objeto dos estudos de vários intelectuais desde os clássicos aos mais atuais. Dentre os clássicos, destacam-se Karl Marx e Friedrich Engels, principalmente, nas obras “*Manuscritos econômicos-filosóficos*”, “*A Ideologia Alemã*”, “*O capital: crítica a economia política*”, publicadas em 1844, 1845 e 1867, respectivamente, assim como, György Lukács, na obra “*Ontologia do Ser Social*”.

Segundo Marx e Engels, na obra “*A Ideologia Alemã*” (2001),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existências, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam produzir [...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de produção. (MARX; ENGELS, 2001, p. 10)

Em “*O Capital – Livro I – Volume I*” (2012), Marx, no capítulo que trata do processo de produzir valores de uso, explicita esta característica, que é inerente ao ser humano, ao afirmar que “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2012, p. 211).

Corroborando a ideia de Marx e Engels, György Lukács, na obra “*Ontologia do Ser Social*” (1986, p. 7), reafirma este caráter ontológico e, para ele, teleológico do trabalho, pois por meio deste se origina uma nova objetividade, em que “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas — se realizam sempre posições teleológicas, em última instância de ordem material.”

Outra característica a ser retomada é o caráter de atemporalidade do trabalho, na medida em que ele se concretiza independente do período histórico, condicionado a uma forma histórica que é determinada pelo modo de produção da vida material, ou seja, “como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p. 50).

Nesta perspectiva, como afirmam Trein e Ciavatta (2006, p. 99), “o trabalho tem um sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental da vida humana; e tem formas históricas, socialmente produzidas, em particular, no espaço das relações capitalistas”. E, nesta sociedade, constitui-se o espaço da agudização da divisão social do trabalho.

Deste modo, as transformações sociais, e no mundo do trabalho, em particular, na sociedade capitalista, fazem parte da essência do sistema e são engendradas a cada crise do capital para garantir o processo de acumulação. Mais recentemente, a partir de meados da década de 1980, este sistema visando à maior flexibilização do processo produtivo, implementou mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e organizacionais, e esta nova base científico-técnica vem alterando substancialmente a relação entre o homem-trabalho.

Tais questões são analisadas entre os estudiosos atuais e brasileiros, destacando-se Giovanni Alves, e as obras “*Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização*”, (1999), “*Dimensões da reestruturação produtiva: ensaio de sociologia do trabalho*”, (2007), “*Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*” (2013), assim como Ricardo Antunes, e suas obras clássicas, “*Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*” (1995), “*Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*” (2000) e, mais recentemente, “*Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*” (2006) e “*Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*” (2013).

Valendo-se dos estudos de Marx e Engels, a princípio para identificar a intrínseca relação entre homem e trabalho, assim como as metamorfoses no trabalho, Alves (2007, p. 32), afirma que é preciso compreender que, no capitalismo, este processo é diferenciado, se comparado a outras formas societárias pré-capitalistas. Nas sociedades pré-capitalistas, a relação homem/instrumento/natureza gera processos de trabalho concretos voltados para a produção de valores de uso que atendam às necessidades humanas.

No modo de produção capitalista, o processo de trabalho é influenciado pelas mudanças significativas advindas da introdução das máquinas e do desenvolvimento das forças produtivas, sendo um processo de produção de valor de troca e, portanto, da produção de

mercadorias. O trabalho assume novas determinações sociais alterando sua natureza intrínseca, ou seja, “torna-se processo de valorização [...] visando a acumulação de mais-valia, a auto-valorização do capital.” (ALVES, 2007, p. 33)

Alterada esta relação homem/instrumento/natureza e o processo de trabalho em sua dimensão natural¹⁰, ou seja, no sentido da produção de valor de troca em detrimento do valor de uso, o desenvolvimento do modo de produção capitalista-industrial ocorre por meio de intensos processos de reestruturação produtiva, gerando um trabalho abstrato, cindido, estranhado, fetichizado e dividido socialmente.

O trabalho perde sua dimensão de experiência humana e, corroborando com o pensamento marxista, compreende-se que no capitalismo a atividade do homem produz maravilhas para a classe dominante e privação para a classe trabalhadora, em que a história da produção capitalista é a própria história da ampliação da taxa de mais-valia pelo capital.

Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2010, p. 82).

O capitalismo global, portanto, compreendido como “o capitalismo da mundialização do capital e do complexo da reestruturação produtiva, com a nova divisão internacional do trabalho e o poder global das corporações transnacionais” (ALVES, 2007, p.39) é um capitalismo flexível e de uma nova ideologia orgânica na produção de mercadorias: o *toyotismo*.

De acordo com Alves (2007, p. 156), o *toyotismo* é concebido como um conjunto de regras organizacionais e manipuladoras do trabalho vivo. É um modelo de organização da produção, que nasceu no Japão, nos anos 1950, mas que ganha centralidade, em meados da década de 1970, na crise do regime de acumulação fordista.

No século XX, a reestruturação produtiva do capital foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas. Foi um longo processo de mutações sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços. Fordismo e taylorismo foram as principais ideologias orgânicas da produção capitalista no século XX, tornando-se “modelos produtivos” do processo de racionalização do trabalho capitalista no século passado. A introdução dos novos “modelos produtivos” foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do

¹⁰ Segundo Alves (2007), este processo de trabalho na dimensão natural constitui-se de: o *sujeito* da atividade laborativa (trabalho vivo), o *instrumento de trabalho* e o *objeto* de trabalho (a Natureza).

século XX. Ela atingiu de forma diferenciada países e Regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços. O que surge hoje, com o novo complexo de reestruturação produtiva, o *toyotismo*, é tão-somente mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo taylorismo. (ALVES, 2007, p. 155)

Com o advento da mundialização financeira, o *toyotismo* ganha status universal, por ser um modelo que melhor se adequa aos interesses do capital e tem como características “a produção fluida, produção flexível e produção difusa”¹¹ (ALVES, 2007, p. 158).

Este novo paradigma societal é representado pelas inovações que são internas do modo de produção capitalista (organizacionais, tecnológicas e sócio-metabólicas), assim como, por características exteriores a este modo de produção, que estão ligadas essencialmente a totalidade concreta, as inovações econômicas, geoeconômicas, político-institucionais e culturais.

Deste modo, o *novo complexo de reestruturação produtiva* trata de inovações sociais *interiores* e inovações *exteriores* à produção capitalista [...] nas inovações *interiores* à produção capitalista, destacando as *inovações organizacionais* (o toyotismo é, a princípio, uma inovação organizacional, como iremos verificar); as *inovações tecnológicas* (as novas tecnologias microeletrônicas de produção e as novas tecnologias telemáticas, informacionais e em rede); e as *inovações sócio-metabólicas* (um aspecto do processo de reestruturação produtiva pouco destacado pela sociologia do trabalho, mas que, com o toyotismo e sua ânsia pela “captura” da subjetividade, tende a assumir uma dimensão crucial). As inovações *exteriores* à produção capitalista [...] são importantes elementos compositivos da “totalidade concreta” do novo complexo de reestruturação produtiva são as inovações econômicas e geoeconômicas (a macroeconomia neoliberal e os novos territórios e espaços do mercado mundial); as inovações político-institucionais (as formas do Estado neoliberal) e as inovações culturais (o pós-modernismo). (ALVES, 2007, p. 157)

Entretanto, convém lembrar, como foi abordado anteriormente, que a forma objetiva/material deste regime de acumulação flexível varia de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas em tempo e espaço definidos.

Em países de capitalismo tardio, como o Brasil, este regime não foi homoganeamente adotado e esta característica é inerente a este regime de acumulação. Esta

¹¹ “A *produção fluida* implica a adoção de dispositivos organizacionais como, por exemplo, o *just-in-time/kanban* ou o *kaizen*, que pressupõem, como nexos essenciais, a fluidez subjetiva da força de trabalho, isto é, envolvimento pró-ativo do operário ou empregado (como salientamos, o nexo essencial do toyotismo é a “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital). Além disso, o novo empreendimento capitalista implica a *produção flexível* em seus múltiplos aspectos, seja por meio da contratação salarial, do perfil profissional ou das novas máquinas de base microeletrônica e informacional; e a *produção difusa* significa a adoção ampliada da terceirização e das redes de subcontratação.” (ALVES, 2007, p. 158)

diferenciação é analisada por Tumolo (2002, p. 96) que afirma, “nesta chamada *era da globalização*, os diversos processos de trabalho são sempre particulares a determinados países ou Regiões, empresas e até seções ou ilhas dentro de empresas e, neste plano, balizado analiticamente pela categoria de trabalho concreto, não é possível encontrar uma identidade entre eles.”

Para o autor, desvendar esta identidade no plano da totalidade, só pode acontecer quando se considera que os processos de trabalho estão subordinados ao processo de valorização do capital, ou seja, ao processo de produção capitalista, “tendo como base as características analíticas de *trabalho abstrato e trabalho produtivo de mais-valia e capital*. Desta maneira, torna-se compreensível a razão pela qual os capitalistas lançam mão dos mais diversos processos de trabalho, qual seja, encontrar as formas históricas mais adequadas para intensificar a exploração sobre a classe trabalhadora.” (TUMOLO, 2001, p. 81)

Neste sentido, o processo de reestruturação produtiva ou regime de acumulação flexível, além de implementar amplas modificações no âmbito da subjetividade, atinge e modifica toda a sociabilidade humana, “tende a mudar a estrutura de ‘espaço-tempo’ da reprodução sistêmica do capital”, (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 340). As formas de existir e coexistir do indivíduo se modificam, afetando todas as dimensões de sua existência, o que seria uma total inversão da lógica societal. (ANTUNES, 2000)

Convém ressaltar, ainda, que, apesar das especificidades e superação do modelo *taylorista/fordista*¹², a lógica de racionalização do trabalho no *toyotismo* não representa totalmente uma ruptura com a lógica anterior, visto que há em ambos o controle do indivíduo na produção e a alienação do trabalho essencialmente é preservada. (ALVES; ANTUNES, 2004)

No regime de acumulação flexível, o trabalhador, mesmo participando de algumas decisões, tem sua subjetividade sequestrada, havendo o processo mais severo em que a alienação/estranhamento e o fetichismo do capital são características implícitas a este modo de produção. O processo de trabalho é estranhado com relação ao que se produz e para quem se produz, sendo que “a operação de captura da subjetividade operária pela lógica do capital é algo posto – e repost – pelo modo de produção capitalista. Ela é intrínseca à própria subsunção do trabalho ao capital, em que a captura da subjetividade assume pleno desenvolvimento”. (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 346)

¹² Modelo *taylorista/fordista* é caracterizado pelo processo de trabalho dissociado da qualificação e do conhecimento do trabalhador; da separação entre a concepção e execução; da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, em que os que planejam necessariamente não executam.

A discussão acerca da alienação/estranhamento foi amplamente analisada por Karl Marx e, para ele, seria o processo de “coisificação” do homem. Na obra “*Manuscritos econômicos-filosóficos*” (MARX, 2010, p.80), o autor afirma que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão”. O trabalhador se coisifica e se torna também uma mercadoria tanto quanto as mercadorias que produz, pois, para ele, a valorização do mundo das coisas aumenta na mesma proporção da desvalorização do mundo dos homens.

Deste modo, a relação homem/trabalho produzida independente do seu produtor, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho. “Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação (Entwirklichung)* do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento (Entfremdung)*, como *alienação (Entäusserung)*. (MARX, 2010, p. 80)

Para Marx (2010), esta característica perversa deste modo de produção faz com que quanto mais o trabalhador produz e se desgasta, menos ele possui, como também pelo produto que, dominado e mais poderoso torna-se o mundo objetivo por ele produzido, “o trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador.” (MARX, 2004, p. 81)

O que verdadeiramente se tem no *toyotismo* é o capitalista, em seu benefício, que exige deste trabalhador a adequação a esta condição e, acima de tudo, que este esteja apto ou qualificado. Mais uma vez, o trabalhador em sua dimensão intelectual tende a ser incorporado ao modo de produção. Mas, como afirmam os autores Alves e Antunes (2004, p. 346),

O processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do *saber intelectual do trabalho* é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais *inteligentes*. Como a máquina não pode *suprimir* o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. Surge, portanto, o envolvimento *interativo* que aumenta ainda mais o *estranhamento do trabalho*, ampliando as formas modernas de fetichismo, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada.

É o que Rosso (2008, p. 67) denominou da “aplicação do princípio de um operário-diversas máquinas”. Para este autor, na proporção em que a maquinaria passa pelo processo de automação e o avanço tecnológico agiliza os processos na produção, o trabalho especialista perde um pouco a sua centralidade e surge a necessidade de sua requalificação, de seu enquadramento numa qualificação polivalente.

Deste modo, o desenvolvimento das forças produtivas articuladas e materializadas no avanço tecnológico, denominado como a “nova revolução industrial”, atingem um grau de complexidade e o trabalho humano alcança proporções ilimitadas. (SAVIANI, 2005, p. 21).

À medida que essas diversas máquinas realizam tarefas diferentes, o trabalhador especializado não mais cabe no sistema. É preciso requalificá-lo de modo que o operário deixe de ser especializado e passe a ser um trabalhador polivalente, que conhece e realiza diversas atividades ao mesmo tempo. O sistema *toyotista* caracteriza-se pela polivalência no trabalho em contraposição ao sistema fordista, que se estruturava sobre a especialização, ainda que limitada a uma operação, do operário. A polivalência implica um componente a mais de intensificação, à medida que requer um esforço adicional de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção no controle de máquinas diversas. (ROSSO, 2008, p. 67)

Neste novo contexto, o princípio da flexibilidade na produção e polivalência do trabalhador surge como uma premissa primordial para o processo produtivo, assim como exige deste trabalhador que pense com esta lógica e aja de acordo com ela, exigindo, na sua formação, novos conteúdos cognitivos e atitudinais. Com a passagem do *taylorismo-fordismo* para o *toyotismo*, passamos do paradigma do trabalhador especialista em um determinado setor da produção para o paradigma do trabalhador polivalente e flexível, capaz de “contribuir” com maior eficiência no processo produtivo.

Percebe-se, portanto, que, no contexto da reestruturação produtiva, o papel do Estado é vital, tanto no sentido de garantir o espaço requerido pelo mercado, quanto na definição de políticas públicas que legitimem as demandas político-econômicas. As políticas educacionais são implementadas, refletindo estas exigências e se materializam diretamente na organização da escola, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica.

Segundo Saviani (2005), a educação passa a ter um valor econômico e a ser concebida como um bem de produção e não apenas de consumo e, portanto, passa a vigorar como investimento na pauta das discussões no âmbito do público e privado. Seria o “valor econômico da educação e a visão produtivista da educação”.

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, **é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista.** É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX. (SAVIANI, 2005, p. 21). grifo nosso

Para Saviani (2005), esta perspectiva da educação como detentora de valor econômico se dá no Brasil em dois momentos intrinsecamente articulados aos dois períodos da reestruturação do modo de produção do capital. Em meados do século XX (1950 e 1970), com o paradigma taylorista-fordista, a educação escolar esteve alicerçada na pedagogia tecnicista, quando se buscou implementar nas escolas e, portanto, na prática pedagógica, a mesma lógica da fábrica.

Num segundo momento, no final dos anos 1980, sob inspiração do toyotismo, houve a tentativa de flexibilização e diversificação da organização das escolas e do trabalho pedagógico. Ressalta-se, entretanto, que “em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados como o mínimo de dispêndio.” (SAVIANI, 2005, p. 23)

Nota-se que, nos dois períodos da reestruturação produtiva no Brasil, a educação foi utilizada para a materialização da lógica capitalista e, em ambos os momentos, prevaleceu a lógica da produtividade, visando a otimizar o desempenho do trabalhador, transformando, cada vez mais, a educação em valor econômico e, portanto, num bem de produção – teoria do capital humano.

Nesta perspectiva, analisa Oliveira (2004, p.129),

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se 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, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida.

Entretanto, cabe a ressalva da contradição ou do paradoxo deste fenômeno da articulação que se dá no interior da relação capital/educação/trabalho, que é a defesa do discurso da qualificação/requalificação/empregabilidade, que, no capitalismo, é uma epifania.

Neste sentido, embora se venha discutindo por décadas a sociedade do conhecimento, a teoria do capital humano e da educação como um bem de produção, ao mesmo

tempo, observa-se, na essência do sistema capitalista, o desemprego estrutural, ou seja, as contradições inerentes a este processo que se materializam na: epifania da relação entre qualificação e empregabilidade; entre formação e pleno emprego, numa sociedade que tem como gênese a negação do pleno emprego. Concorde-se, então, com as afirmações daqueles que defendem o esgotamento do paradigma da educação por si só como sinônimo de emprego.

Estudam nesta direção Pablo Gentili (2005), no texto “*Três teses sobre a relação em tempos neoliberais*”; Giovanni Alves, no livro “*Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*” (2013), particularmente no “*Capítulo 11 – A educação do precariado*” e Ruy Braga, no livro “*A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*” (2012). Estes dois últimos autores, apesar de proposições diferentes ao conceito de precariado, abordam a crise do emprego como um fenômeno na atualidade e que, portanto, se contrapõe à apologia da educação como propulsora por si só do emprego.

Gentili (2005, p. 47) defende três teses acerca desta questão, a saber:

Na sua formulação clássica, a teoria do capital humano está esgotada [...] a ‘empregabilidade’ é um eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática [...] a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não necessariamente, de uma forma positiva.

Estas ideias são extremamente interessantes, na medida em que nos fazem repensar todo discurso oficial governamental acerca da meritocracia e da qualificação como sinônimo ou garantia da empregabilidade.

O autor defende a tese do esgotamento da teoria do capital humano, visto que este paradigma nasce num determinado momento da história do capitalismo, no fortalecimento das ideias *keynesianas* de pleno emprego, e em que, na escolarização, eram depositadas grandes expectativas para impulsionar o crescimento econômico.

As crises dos anos 70 e 80 do século XX, contudo, fazem ruir este discurso, visto que o indivíduo pode até ter requisitos para ocupar determinados postos de trabalho, mas isto não é garantia de que este fato efetivamente aconteça. Entra neste processo a questão da competitividade, pois “o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho.” (GENTILI, 2005, p. 55)

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* [...] Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais ‘educados’. (GENTILI, 2005, p. 51)

Ainda nesta mesma perspectiva da educação, qualificação e empregabilidade, Braga (2012) e Alves (2013) analisam de maneira diferente a categoria denominada “precariado”, que está diretamente relacionada ao debate acerca da qualificação/requalificação/empregabilidade.

Para Braga (2012, p. 18), o precariado seria o proletariado precarizado, ou seja, “formado por aquilo que, excluídos tanto do lumpemproletariado quanto a população pauperizada, Marx chamou de superpopulação relativa”. Diferente do grupo mais qualificado, mais estável e melhor remunerado¹³, o precariado seria, portanto, “a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas”. (BRAGA, 2012, p. 19)

Numa perspectiva divergente, Alves (2013) analisa o precariado como uma camada do proletariado constituída de indivíduos altamente qualificados, porém com empregos precários, aqui entendidos como emprego sem as devidas garantias trabalhistas. Deste modo, ele afirma que “precariado diz respeito a uma nova camada da classe social do proletariado constituída especificamente por jovens-adultos altamente escolarizados, imersos em relações de trabalho e emprego precários [...] implica um cruzamento das determinações de ordem geracional, educacional e salarial.” (ALVES, 2013, p. 241).

Para o autor, esta nova camada do proletariado (precariado) constitui-se a expressão da perversidade da sociedade capitalista em que o desperdício é generalizado, impactando sobremaneira o futuro de uma grande parcela de jovens altamente qualificados que não serão absorvidos no modo de produção de mercadorias.

Neste sentido, o capitalismo mundializado “queima” trabalho vivo, “é o sintoma perverso das contradições radicais da ordem burguesa hipertardia: a perda da futuridade e a frustração das promessas civilizatórias ampliam-se com a vigência da financeirização da riqueza capitalista e a hegemonia do capital financeiro” (ALVES, 2013, p. 35)

Portanto, o conceito de precariado que propomos é constituído pelas seguintes determinações histórico-concretas: (1) a constituição de um sistema

¹³ Denominado pelo autor como os “setores profissionais”.

universitário de graduação e pós-graduação que se ampliou exponencialmente nas últimas décadas, produz hoje, a cada ano, um imenso contingente de jovens-adultos licenciados altamente escolarizados imersos em sonhos, expectativas e anseios de carreira e realização profissional. Depois, (2) a vigência de um novo mercado de trabalho sob a dinâmica do capitalismo global predominantemente financeirizado, incapaz de absorver o contingente de licenciados à altura de suas perspectivas profissionais, levando-os, portanto a se inserirem em relações precárias de emprego e trabalho; e finalmente, a (3) vigência do capitalismo manipulatório com sua ideologia farsesca do capitalismo de bem-estar, organizada em torno da perspectiva de compatibilizar o incompatível: economia de mercado nas condições da mundialização financeira e bem-estar social numa sociedade democrática de direitos. (ALVES, 2013, p. 37).

O que está posto nesta discussão acerca do precariado, mesmo que os dois autores divirjam sobre o sentido deste termo, é o fato de que, em ambos os debates, discutem-se a qualificação profissional e o fato de ela, por si só, não garantir, nos dias atuais, a empregabilidade, posto haver um esgotamento ou esfacelamento dos postos de trabalho e da própria tessitura do trabalho. A flexibilização a que está exposto o trabalhador na atualidade está para além da sua capacidade ou competência técnica para ser absorvido pelo mercado.

Como analisa Frigotto (2005, p. 70) estabelece-se neste século uma contradição estrutural e conjuntural, pois,

[...] a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre – tempo de escolha, de fruição, de lazer –, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado.

Entretanto, numa visão dialética/contraditória, para além do discurso educação/qualificação/empregabilidade, deve-se pensar que esta escola a serviço do capital e na visão *althusseriana* um aparelho ideológico do estado, pode ser, também, a escola como espaço da luta, da transformação e de ideais contrahegemônicos, como analisou Gramsci, ao defender a “escola do trabalho e a escola comum única e desinteressada”¹⁴. Uma escola comum a todos, não hierarquizada de acordo com as classes sociais que prepare igualmente os indivíduos, assim como uma escola de formação humanista geral que propicie ao educando a autonomia e o direito de conhecer sua história. Nas palavras de Gramsci (1982, p. 46), “para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.”

¹⁴ “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.” (GRAMSCI, 1982, p. 125)

Compreende-se, portanto, que, no capitalismo, apesar de a escola ser uma instância da superestrutura envolvida com a reprodução das classes sociais e legitimadora das políticas educacionais, dialeticamente, a mesma escola deve ser pensada e utilizada como um espaço de práticas sociais emancipatórias.

Diversos autores realizam este debate, ao reconhecerem a cisão homem/trabalho, mas, numa perspectiva dialética, compreendem que o trabalho é uma condição ontológica sendo a educação um instrumento de mediação que contribuirá para o processo de formação do homem, ou seja, através de uma práxis pedagógica alicerçada no princípio do trabalho como categoria educativa e formativa, assim como a escola o *lócus* de uma formação omnilateral.

Nesta perspectiva, o trabalho não é reduzido a sua dimensão de labor ou empregabilidade, mas como expoente essencial de todas as esferas da vida humana, ou seja, “responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”. (FRIGOTTO, 2005, p. 2)

Como afirma Arroyo (1998, p. 155), “essa concepção e prática mais universal se contrapôs à concepção propedêutica, preparatória, transmissiva, utilitarista e reducionista de educação apenas para inserir na vida e competir no mercado de trabalho.”

A conjugação do ensino e trabalho permitiria o pleno desenvolvimento do homem e este foi um princípio defendido por Karl Marx, no texto “*Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório*”, escrito em 1868, em que ele propõe a combinação entre trabalho produtivo e educação, pois, segundo ele, “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocracia” (MARX; ENGELS, 1992, p.60)

Saviani (2007), no texto “*Trabalho e Educação: fundamento ontológicos e históricos*”, explicita um fundamento básico sobre esta relação, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Desta afirmação, podemos depreender que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, e o trabalho deve ser compreendido como algo inerente ao ato de educar/ensinar. Entende-se, ainda, que este ato é restrito ao ser humano, porque somente ele é dotado de condições de produzir sua própria existência. (SAVIANI, 2007)

2.2 O mundo do trabalho e o trabalho docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

É esclarecedora a metáfora de compreender o trabalho como uma atividade impregnada de poros. A porosidade significa que o trabalho é consentâneo às condições desejadas ao trabalhador. Quanto mais os poros vão sendo reduzidos, mais denso se torna o labor. (ROSSO, 2011, p. 15)

Compreende-se que a docência seja uma das mais antigas profissões da modernidade e considerada um ofício relevante dentro da organização socioeconômica do trabalho. Desde os séculos XVIII e XIX, quando o Estado passa a ter a maior responsabilidade pela educação da população, que o trabalho docente é foco de discussões, debates e concepções divergentes. Sabe-se, porém, que estas concepções divergentes emergem das contradições inerentes à própria sociedade de classes e do modo de produção em que esta profissão está inserida.

Partindo do reconhecimento de que a atividade docente é uma prática social concreta e que, portanto, contém múltiplas determinações, compreende-se o caráter de imprevisibilidade desta atividade que é atravessado por aspectos que perpassam desde as questões político-econômicas às psicológicas, que abrangem a coletividade e a subjetividade. Daí decorre a afirmação de que o objeto do trabalho docente é algo que está para além do que o próprio docente pode controlar ou prever o que invariavelmente ocasiona tensões e conflitos.

Uma das polêmicas levantadas acerca do trabalho docente e da importância do seu estudo é a questão sobre o lugar e o significado da docência no processo produtivo, visto que, fundamentalmente, o ensino seria visto como uma ocupação na periferia em relação ao trabalho material e produtivo. O tempo despendido no ato de aprender e ensinar não seria valorizado ou valorativo no processo produtivo, seria apenas uma preparação para a verdadeira vida, ou seja, o trabalho produtivo.

Contudo, considera-se, esta visão é equivocada, visto que o trabalho docente constitui um importante instrumento para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. A centralidade do conhecimento, da tecnologia, da ciência e das transformações técnico-científicas coloca o trabalho docente como central enquanto objeto de estudo, ou seja, a sociedade do conhecimento coloca os profissionais que têm como objeto de trabalho “o conhecimento” em lugar de destaque, assim como gera expectativas quanto ao seu desempenho.

No nosso entendimento, na sociedade capitalista, o trabalho docente reflete a forma específica de organização do trabalho no capitalismo, e que, no espaço público, este fenômeno é mais perceptível. A lógica do capital imprimiu mudanças significativas, impondo o paradigma do atual padrão produtivo para a organização escolar, assim como retirando, em grande parte, a autonomia do docente, que, cada vez mais, se vê subsumido ao capital.

É preciso, portanto, ao analisar o trabalho docente, ter como referência que este trabalho está inserido em tempo e espaço definido, ou seja, na sociedade capitalista e num espaço escolar que mantém relação direta e intrínseca com este modo de produção. Para entender a natureza do trabalho do professor, não basta analisar questões unicamente relacionadas a sala de aula, mas sobretudo, as relações estabelecidas entre os processos desenvolvidos na escola e a totalidade concreta.

Desde modo, segundo Miranda (2011, p. 1) “entender a natureza do trabalho docente não será possível somente pela reflexão das técnicas e procedimentos pedagógicos, mas sobretudo compreender o lugar social ocupado pelos docentes”. Para entender esta realidade deve-se considerar duas vertentes – a natureza do trabalho na sua dimensão sócio-histórica e que por sua vez estão intrinsecamente articulada ao contexto das transformações político-econômicas contemporâneas; e a inserção dos docentes nas lutas de classes e de sua própria condição de classe.

Ter como princípio de análise que os docentes e os profissionais da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, “sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.” (MIRANDA, 2006, p. 5)

Uma outra questão que merece destaque diz respeito ao caráter produtivo ou improdutivo do trabalho docente. Miranda (2005, p. 7) ao analisar a natureza do trabalho docente, afirma que as análises que consideram o trabalho docente somente pela perspectiva de este ser um trabalho intelectual ou manual é equivocado, visto que esta seria uma análise parcial e simplista, sendo uma questão meramente semântica e retórica. Segundo a autora,

Considerando a afirmação de Marx (s/d, p. 115) que “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo”, concluímos que as categorias de “trabalho produtivo e trabalho improdutivo” não advém da natureza de um trabalho específico, mas sim das relações sociais que se estabelecem a partir deste trabalho. Assim, o professor pode, numa circunstância, ser definido como trabalhador produtivo e, noutra, como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais valia. Para tanto, Marx (1980, p. 404) utiliza como exemplo fora da produção material o caso das relações sociais presentes na categoria dos professores que “para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...] Embora

eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário [...] Para Gramsci (2000, p. 52), embora em determinadas funções sociais incidam graus diferentes de elaboração intelectual e esforço muscular-nervoso, não “há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (MIRANDA, 2005, p. 7)

É interessante analisar o trabalho docente nesta perspectiva na medida em que se pode aprofundar esta questão transcendendo a aparência do fenômeno, compreendendo na sua materialidade numa sociedade capitalista e classista.

Compreender que mesmo não possuindo os meios de produção e tão pouco o controle total do seu trabalho, este profissional tem o conhecimento como ferramenta de trabalho, mesmo que esta esteja subsumida ao capital. Desde modo, segundo Miranda (2005, p. 10), “quando o domínio dos fundamentos do trabalho não lhe garante a existência enquanto trabalhador individual, e que, portanto, deve tornar-se um “trabalhador coletivo”, deve subsumir-se às relações sociais capitalistas. O seu conhecimento, na verdade, é uma ferramenta imaterial de trabalho”.

Desde modo, no contexto da reestruturação produtiva, já explicitado no item anterior, percebe-se a complexificação do trabalho docente na atualidade, e nesta tese, nos interessa analisar duas questões que têm ocupado muito os estudiosos da área: as condições do trabalho docente, representados pelos estudos que analisam duas categorias reconhecidamente distintas, ou seja, a precariedade/precarização e a intensidade/intensificação do trabalho docente.

Para o entendimento destas questões, faz-se uso das análises de Sadi Dal Rosso (2008), na obra “*Mais Trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*” em que ele conceituou intensidade e intensificação como categorias distintas, porém inerentes ao trabalho docente no capitalismo. Utilizam-se, também, as análises de Giovani Alves (2007), que, na obra “*Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*”, traz reflexões interessantes no que diz respeito à diferença entre precariedade e precarização no modo de produção capitalista.

Para chegar ao conceito de intensificação do trabalho, Rosso (2008) faz uma análise diferenciando o conceito de intensidade e intensificação, que, segundo o autor, são conceitos correlatos, porém de naturezas diferentes. Para ele, qualquer trabalho gera um certo grau de intensidade em maior ou menor grau, em que o trabalhador emprega, neste processo, um certo grau de energia mental, psíquica e física. Neste sentido, Rosso (2008, p. 20) afirma que,

A intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar. Esse é o primeiro elemento a destacar sobre intensidade: ela se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta [...] Sempre que falamos em intensidade do trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente, ou alguma combinação desses três elementos [...] A intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.

O autor parte do princípio marxista de que somente o homem transforma conscientemente a natureza, utilizando meios e instrumentos de produção, e que o fruto deste processo é uma atividade concreta. Defende, ainda, que esta atividade e intensidade estão voltadas para a elevação, quantitativa ou qualitativa, dos resultados. É nesta busca por resultados que o autor afirma que reside a intensificação. Assim, intensidade seria uma categoria inerente a qualquer dispêndio de energia no processo do trabalho e intensificação seria a exigência de maior energia despendida pelo trabalhador em busca de maiores resultados na produção.

Um outro fator analisado pelo autor é que as mudanças tecnológicas, além de substituírem o trabalho de alguns indivíduos, contribuem para aumentar o grau de intensidade, por conta da demanda por trabalhadores cada vez mais polivalentes.

[...] mais ou melhores resultados serão conseguidos à medida que o grupo trabalhar mais intensamente no mesmo espaço de tempo considerado. Esse trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, sem quaisquer adjetivos ou advérbios, supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto maior de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa. **Chamamos de intensificação os processos** de quaisquer naturezas que resultam em um **maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho.** (ROSSO, 2008, p. 23) grifo nosso

Vale ressaltar que, no sistema capitalista, o grau de intensidade é definido quase que totalmente pelo detentor do capital, relação que se dá pela venda da força de trabalho. É a compra e venda da força de trabalho que “conferem ao comprador o poder sobre como será utilizada essa mercadoria.” (ROSSO, 2008, p.24).

Outra categoria é a precarização das relações de trabalho, aqui compreendidas como todas as relações estabelecidas no processo de trabalho, ou seja, as condições de

infraestrutura em que o trabalho do professor se materializa; as constantes modificações na carreira do docente; as relações interpessoais e administrativas estabelecidas nas instituições.

Compactuamos com a afirmação de Alves (2007, p. 111) de que “o processo de precarização do trabalho e a constituição do precário mundo do trabalho são traços do novo sócio-metabolismo do capital nas condições da mundialização financeira. Ela atinge tanto países capitalistas centrais, quanto países capitalistas periféricos, como o Brasil”. Concordamos, também, que, historicamente, processos de precarização sempre aconteceram, mas se agudizaram de acordo com a complexidade do próprio modo de produção capitalista, cada momento na história do capitalismo produz formas diferenciadas de precarização do trabalho e do trabalhador.

Entretanto, para o autor, é condição primordial, diferenciar os termos “precariedade” de “precarização”, em que precariedade é uma condição e precarização é um processo, ou seja, “o conceito de *precarização* diz respeito a um modo de reposição sócio-histórica da *precariedade*. Se a precariedade é uma *condição*, a precarização é um *processo* que possui uma irremediável dimensão histórica determinada pela luta de classes e pela correlação de forças políticas entre capital e trabalho”. (ALVES, 2007, p. 114)

Está na constituição estrutural do modo de produção e reprodução do capital apropriar-se da força de trabalho, a partir do processo de precarização, que “se caracterizou, por um lado, pela constituição do *processo de precarização* como forma de desenvolvimento civilizatório e, por outro, pela instauração da *precariedade social* como “condição humana” (ALVES, 2007, p. 116)

A principal forma histórica de precariedade social é o sistema do trabalho assalariado que predomina nas sociedades burguesas há séculos. Desde o século XVI o capitalismo moderno tem ampliado as condições de precariedade social de homens e mulheres, despossuídos da propriedade dos meios de produção da vida material. A expansão do modo de reprodução sócio-metabólica do capital significou a constituição ampliada de uma *superpopulação relativa*, totalmente à mercê da lógica do mercado (ou do que Polanyi caracterizou como sendo um “moinho satânico”). (ALVES, 2007, p. 116)

Para conceituar precariedade, Alves (2007) utiliza os estudos de Marx, que, ao analisar a sociedade capitalista da sua época, distinguiu *indivíduos pessoais e indivíduos de classe*. Na sociedade socialista pensada por Marx, os indivíduos pessoais seriam aqueles “membros de uma coletividade de produtores associados, que possuíam o controle de suas condições sociais de existência, seriam livres para produzir e se reproduzir socialmente” e os

indivíduos de classe seriam os membros da sociedade burguesa, em que predominava uma individualidade estranhada. Neste último grupo de indivíduos, estes teriam a falsa noção de liberdade, mas, em verdade, estariam submetidos ao *poder das coisas*. Seria, então, neste processo, que a força de trabalho, em se caracterizando como mais uma mercadoria, carregaria em si o estigma da precariedade. Seria, portanto, a precariedade uma condição histórico-ontológica,

Nas observações de Marx de 1847, encontramos elementos para considerar a *precariedade* e a *precarização* como sendo atributos ontológicos das individualidades sociais que se constituem na sociedade burguesa. A individualidade burguesa é, portanto, uma *individualidade de classe* (ou individualidade estranhada) submetida ao *acaso* e ao poder das *coisas*. **Deste modo, ao dizermos *precariedade*, tratamos de uma condição sócio-estrutural que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social. A *precariedade* do mundo do trabalho é uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. Desde que a força de trabalho se constitui como mercadoria, o trabalho vivo carrega o estigma da *precariedade* social.** (ALVES, 2007, p. 113) grifo nosso

Alves (2007, p. 113) compreende precariedade como uma condição imposta pela sociedade burguesa, as condições de vida do trabalhador, enquanto que a precarização seria o resultado advindo da “luta de classes e pela correlação de forças políticas entre capital e trabalho”. Ou seja, não somente de processos de acomodação e sujeição vive o sistema capitalista. Historicamente, este sistema tem enfrentado inúmeras lutas travadas com proletariado organizado, em seus sindicatos ou formas de associação, que garantiram amplos direitos trabalhistas e admissão, pelo capital, de várias concessões. Contudo, muito ainda se oculta neste processo, a própria dinâmica da precariedade, que é estrutural no sistema capitalista, é ocultada. A isto Alves (2007, p.114) tem denominado de *precarização*.

Na verdade, a conquista de direitos sociais e políticos pelo proletariado *não* aboliu o estigma da precariedade como condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria. O que chamamos de *processo de precarização* do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...] **A *precarização* é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho [...] A *precarização* possui um sentido de *perda de direitos* acumulados o decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. [...] A *precarização* atinge os proletários sujeitos de direitos e que hoje são vítimas da “flexibilização do trabalho”, sendo usurpados pelo poder das coisas ou pelas leis de mercado. A *precarização* é um atributo modal da *precariedade*. É uma forma de ser sócio-histórica da condição ontológica da força de trabalho como**

mercadoria. Enquanto existir *precariedade* haverá possibilidade objetiva de *precarização* que pode assumir dimensões objetivas e subjetivas. A precarização *não* apenas desvela uma condição ontológica da força de trabalho como mercadoria, mas explicita novos modos de alienação/estranhamento e fetichismo da mercadoria no mundo social do capital. grifo nosso

Retomando a ideia anterior de que em cada momento do capitalismo presenciemos formas diferenciadas de precarização do trabalho, no atual momento de financeirização da economia ou mundialização do capital financeiro, o trabalho assume formas mais complexas, tanto em sua dimensão subjetiva como objetiva. (ALVES, 2007). A flexibilização do trabalho impulsionou ainda mais o desemprego, o emprego informal, perdas de direitos trabalhistas e outras formas de precarização do trabalhador.

Aumenta, deste modo, a *insegurança* no mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões: insegurança de emprego, de seguridade e previdência social e de representação política e sindical. Ocorre uma fragmentação da classe trabalhadora, ou melhor, uma fragmentação de seus estatutos salariais. Por conta do desemprego aberto com incrustações estruturais, a nova condição de precariedade explicita-se mesmo entre categorias de trabalhadores assalariados que possuem certo grau de organização de classe (o que antes, obnubilava a percepção de sua descartabilidade na ordem do capital). (ALVES, 2007, p. 117)

Neste contexto, insere-se o trabalho do professor com todas as suas especificidades e similitudes de um trabalho do modo de produção analisado até o presente momento. Além de se incluir num trabalho assalariado e, portanto, sujeito às múltiplas dimensões que cercam esta categoria, ao trabalho docente são agregados fatores internos que são específicos da profissão.

Em se tratando especificamente do trabalho do professor no âmbito da EPT, compreende-se que, ao se analisar esta parcela de trabalhadores da educação, deve-se levar em consideração a formação e a atuação exigida para estes profissionais no contexto da flexibilização da produção. Neste sentido, percebe-se que, ao contrário do que ocorre no ensino regular, no qual o professor é formado para lecionar uma disciplina, na EPT, o docente se envolve com uma área do conhecimento, o que complexifica as exigências na sua formação e na sua atuação profissional. (ARANHA, 2008)

De acordo com os documentos oficiais que tratam da EPT no país, em particular o documento “*Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes*” (BRASIL, 2010a, p. 30),

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

A complexidade citada neste excerto está relacionada a várias questões. Primeiramente, as que se relacionam ao contexto econômico que exige um determinado perfil de egressos da EPT para se inserirem no mercado de trabalho, o que requer um docente que esteja apto a formar este trabalhador. Há, também, o fato de que EPT é uma modalidade de ensino que se articula com os demais níveis e modalidades, demandando especificidades também na atuação do professor. O modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que exige da EPT e seus egressos uma formação polivalente e flexível, requisita do docente, que atua nesta modalidade, competências diversas para preparem este futuro trabalhador.

O caráter de verticalização do ensino definido para a EPT requer do docente a compreensão de que, ao atuar, deve considerar a diversidade destes alunos, que vai desde a faixa etária, seus interesses/necessidades/expectativas, ao currículo definido em cada nível ou modalidade integrados a EPT. Ou seja, atualmente, na EPT, estão articulados desde a EJA, a cursos, níveis e formas diferenciadas de integração, questões que demandam uma formação específica dos docentes. Diferentemente dos docentes que atuam na Educação Básica, os docentes da EPT ensinam em uma modalidade que, ao verticalizar o ensino, trabalha em diversas frentes.

Esta é uma dimensão da intensificação do trabalho docente, apontada por Rosso (2008), visto que, do docente da EPT hoje são exigidos novos saberes e atitudes em busca de melhores/maiores resultados. Ao docente da EPT, principalmente os da nova RFPECT, exigem-se uma qualificação específica para atuar com clientela e níveis/formas de ensino distintas. O acúmulo de atividades, a exigência pela versatilidade e flexibilidade são características da intensificação a que está submetido este docente. A intensidade é condição geral da atividade laboral, mas a busca por resultados e o maior dispêndio de energia física e mental são intensificação do labor.

Não estamos nos referindo a aumento da jornada de trabalho, pois concordamos com a afirmação de Rosso (2011) que intensidade e jornada são categorias distintas. A primeira

está relacionada a questões qualitativas do trabalho (aumento de atividades, mudança na natureza do trabalho, etc) e a segunda refere-se à duração, ao número de horas utilizadas diariamente pelo trabalhador na execução de suas atividades ou tarefas. O docente da EPT, de acordo com a legislação vigente, não teve alteração em sua jornada de trabalho, mas teve um crescimento considerável de atividades e mudança substancial na natureza de seu trabalho, como tem ocorrido com os professores que desenvolvem suas atividades na nova RFEPCT.

Articulada a esta questão percebe-se que a escola e os docentes têm dificuldade em trabalhar na perspectiva da formação omnilateral do educando, colaborando para a fragilidade da profissão docente. Compreende-se que a dificuldade esteja relacionada a sociedade classista em que estão inseridos este profissional e esta escola.

Neste contexto, uma escola despreparada para atuar na perspectiva omnilateral de formação, não é, também, um espaço em que se efetive a tão propalada educação tecnológica, que articula ciência, tecnologia, teoria e prática. O máximo a que esta escola se propõe é formar, atendendo às exigências do mercado e às demandas da nova reestruturação produtiva advinda da crise estrutural do capital.

Pensar a educação tecnológica, como é pensada pela sociedade civil e educadores progressistas, passa necessariamente pela compreensão de que o domínio do conhecimento técnico está para além do domínio de técnicas, do saber pragmático, posto que engloba uma formação ampla e universal, que busca o desenvolvimento integral do trabalhador, tendo como foco a consciência crítica e o domínio dos princípios científico-tecnológicos. (BURNIER, 2007)

É obvio que é comum se pensar que exigir mais flexibilidade, mais e mais qualificação para atender às exigências da sociedade é algo inerente à profissão docente e, portanto, não se configuraria intensificação do trabalho. Entretanto, o que chama atenção é o fato de que a estes docentes foram propostos novos desafios sem, contudo, ter sido oferecida uma qualificação condizente.

Para atuar nesta realidade complexa, a formação dos docentes deve ocorrer em duas dimensões – a formação inicial e continuada. Uma formação inicial sólida que possibilite a este professor compreender a necessidade de pensar sua atuação para além da área básica ou a específica em que foi formado; e uma formação continuada que permita romper com as barreiras impostas pela sua formação que tende a fragmentar os conhecimentos.

Tais tipos de formação devem contemplar os conhecimentos específicos de uma área profissional; uma formação sólida que agregue aspectos pedagógicos, didáticos e políticos; e a concepção da não fragmentação do conhecimento.

Como afirma Kuenzer (1999c), esta formação tem que ser na perspectiva da “formação do professor como cientista da educação”, que não está articulada somente com o nível ou modalidade de ensino em que atuará. Deste modo, “a essa concepção de formação associa-se a nossa compreensão de docência como um processo contínuo, no qual o professor constrói a sua identidade profissional, e inicia-se na formação acadêmica quer seja na área específica de conhecimentos, quer seja como uma formação para o magistério”. (PAIVA, 2012, p. 23)

3 AVANÇOS E RETROCESSOS NO TRABALHO/CARREIRA DOCENTE APÓS A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: NOVA INSTITUCIONALIDADE E REORDENAMENTO JURÍDICO

Não se trata de negar a importância do domínio do conhecimento técnico e tecnológico ou de suas bases científicas ou de criticar a criação de facilidade de acesso da população a tais conhecimentos, mas, sim, de criticar a valorização desse domínio a partir de um olhar que nos parece restritivo, por três razões: a) pela ênfase da formação no domínio da técnica e a tecnologia, em detrimento de outras esferas; b) pela pouca ênfase conferida ao exame dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais na produção do conhecimento científico e tecnológico; c) por tomar como referência o mercado e a visão economicista de mundo. Tal visão transparece em expressões e termos tais como formação por competência, empreendedorismo, autogestão, abundantemente empregados nos discursos reformistas do governo FHC e retomados de forma amenizada no governo Lula. (FERRETI, 2011, p. 791)

Reúnem-se, nesta seção, algumas ideias que contribuem para o entendimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, mais especificamente, a criação e caracterização, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) ocorrida no segundo mandato do Governo Lula.

Ressalta-se a importância atribuída ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT) por se entender que, a partir dele, ocorre uma expansão sem precedentes e uma reorganização do ensino para a EPT, voltada para atender ao regime de acumulação do capital, denominado por vários autores como capitalismo financeiro ou economia financeirizada.

Parte-se do entendimento de que os estudos e debates que envolvem a EPT são marcados pela discussão acerca da articulação ou desarticulação desta modalidade de ensino com a Educação Básica. Diante disto, para melhorar a compreensão deste fenômeno que implica mais do que a adoção de normas jurídicas em cada governo, mas representa a histórica dualidade educacional que permeia a sociedade capitalista, fez-se necessário analisar também o período anterior ao governo petista, ou seja, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) visto que neste governo as ações foram sempre na perspectiva da desarticulação entre a EPT e outros níveis e modalidades de ensino.

Para compreensão da organização do ensino, no governo FHC, analisam-se, as leis: 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), de 20/12/1996 e o Decreto 2.208 (BRASIL, 1997a), de 17/04/1997, que favoreceram o modelo de EPT desarticulada da Educação Básica.

No que diz respeito à reorganização da RFEPCT no Governo Lula, analisa-se, primeiramente, o Decreto 6.095 (BRASIL, 2007b), de 24/04/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFET's, no âmbito da RFEPCT, e a Lei 11.892 (BRASIL, 2008c), de 29/12/2008, que institui a RFEPCT e cria os IFET's.

Posteriormente, estuda-se a organização do ensino no Governo Lula, que, no discurso e na legislação, defende a integração entre a EPT e outros níveis/modalidades. Deste modo, aborda-se a legislação promulgada nesta direção: o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004b), de 23/07/2004; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) publicado em 24/04/2007; o Decreto 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), de 24/04/2007; a Lei 11.741 (BRASIL, 2008a) de 16/07/2008; o Decreto 8.268 (BRASIL, 2014e), de 18/06/2014 e, mais recentemente, a Lei 13.005 (BRASIL, 2014a), de 25/06/2014, que aprova o PNE. Além da legislação, analisam-se os documentos norteadores da política para a EPT que definem as categorias e concepções para esta modalidade e as instituições que dela fazem parte.

Por fim, aborda-se a carreira docente no âmbito da legislação vigente, mais detalhadamente, as Leis 11.784 (BRASIL, 2008b), de 22/09/2008; 12.772 (BRASIL, 2012a), de 28/12/2012, e a atual Lei 12.863 (BRASIL, 2013), de 24/09/2013, que tratam especificamente da carreira do Magistério Federal, identificando quais mudanças foram implementadas na carreira docente após a transformação da RFEPCT.

Procura-se, por intermédio das leis supramencionadas, analisar os objetivos, princípios e finalidades dos IFETs, do pretendido ao efetivado, estabelecendo uma relação entre a legislação vigente e o campo empírico, tendo como suporte dados e a voz dos sujeitos, visando identificar o papel estratégico desta instituição no contexto nacional, do ponto de vista educacional, político e econômico.

Ressalta-se, entretanto, que, de acordo com o discurso oficial, a RFEPCT ganha uma nova identidade, mas, em nosso entendimento, aponta para a configuração de uma rede de certificação em massa do trabalhador nos moldes dos cursos do Sistema S. Afirma-se, portanto, que a RFEPCT e os IFET's representam, acima de tudo, a organização do ensino público nos moldes dos cursos ofertados pela iniciativa privada, ou seja, o novo é conservador e mais velho do que o discurso oficial dissemina. Parafraçando uma célebre afirmação “*está tudo como dantes no quartel d’Abrantes*”.

3.1 Governo FHC: a dicotomia entre Ensino Médio e Educação Profissional – um conflito histórico

Nesse emaranhado de normas legais produzidas pelos governos brasileiros com vistas à regulamentação da EPT brasileira, marcado por tentativas de avanços e efetivos recuos, julga-se pertinente ressaltar algumas questões. A primeira é que o Decreto no 2.208/1997 do governo FHC desencadeou uma acintosa reforma, em face de esta ocorrer na esfera pública para atender reivindicações do segmento privado, negando o princípio da coisa pública. (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p.31)

Primeiramente, para entendermos como foi organizada a política educação para a EPT no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), é importante compreendermos como historicamente esta modalidade de ensino foi pensada e em que realidade concreta ela está inserida, ou seja, ela sempre esteve assentada numa premissa fundamental do sistema capitalista – formas distintas de educação de acordo com as classes sociais e na divisão social do trabalho. A escola brasileira, sob a égide do capitalismo oferece, historicamente, formas diferenciadas de educação, sendo que a política oscila entre períodos em que existe a articulação entre o ensino médio e a EPT e em outros não.

Esta dicotomia, como analisam Ciavata e Ramos (2011, p. 29), deve ser compreendida nas raízes sociais que a alimentam, pois “o risco no uso do conceito ‘dualidade educacional’, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais”. Segundo as autoras, quando não se considera a totalidade da realidade em que está inserido o processo educativo, perde-se a compreensão das múltiplas determinações deste fenômeno.

Partindo-se deste ponto de vista, compreende-se que a distribuição desigual da escolarização nos remete à compreensão mais apurada sobre as bases materiais/objetivas da sociedade capitalista, na medida em que, numa sociedade de classes, as instituições que dela fazem parte cumprem o papel de controle de uma classe sobre a outra.

E, nesta perspectiva, ao analisar as propostas pedagógicas contrárias, decorrentes do próprio movimento contraditório que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe, Lombardi (2012) defende que a educação capitalista, historicamente, tem assumido as “características e particularidades próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões do trabalho, próprias da gênese e desenvolvimento do modo capitalista de produção” (LOMBARDI, 2012, p. 100)

Afirma ele que,

Quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal. (LOMBARDI, 2012, p. 100)

Compreende-se, portanto, que a educação, no capitalismo e, em particular a EPT, sempre foram alvo de reformas pautadas neste dualismo educacional, assim como nas transformações da organização do trabalho e dos processos de reestruturação produtiva envolvendo inovações técnico-organizacionais, em que as diversas ocupações relacionam-se aos setores/ramos da economia. Ao governo, caberia o desenho e a execução de políticas que adequem os projetos educacionais, e, conseqüentemente, a formação do trabalhador a estas demandas.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas [...] entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres. (CIAVATA; RAMOS, 2011, p. 28)

Barbosa (2012, p.50) afirma que “muitos caminhos e discussões permeiam a história da Educação Profissional no Brasil. Os discursos e as práticas expressavam muitas vezes o caráter funcionalista e/ou assistencialista¹⁵, associado à dualidade/fragmentação existente entre o ensino médio e a educação profissional”.

¹⁵ A tendência funcionalista/assistencialista esteve presente em várias épocas, no Brasil. Entre 1808 e 1889, quando são criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, para formação de mão de obra para atender à demanda dos setores da crescente indústria, comércio e economia do país. Em 1889, no período compreendido como de economia agrário-exportadora, com predominância das relações rurais pré-capitalistas de trabalho, momento em que havia no país um número expressivo de fábricas instaladas e um contingente de 54 mil trabalhadores, impulsionando a necessidade da qualificação técnica e, portanto, a adoção de medidas educacionais voltadas para esse ensino. Em 1909, com a criação das dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, pelo Decreto n. 7.566, visando a atender à qualificação dos jovens para o ensino profissional, primário e gratuito sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1942, houve a transformação destas instituições em Escolas Industriais e Técnicas, por meio do Decreto n. 4.127 (BRASIL, 1942), cujo intuito era oferecer a formação profissional equivalente ao secundário, iniciando formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino do país, em que, por este instrumento, os alunos que se formavam nesses

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), afirmam que, na história da educação brasileira e na legislação para a EPT, o dualismo educacional ganha status estrutural a partir da década de 1940, com a organização da educação nacional em leis orgânicas.

Segundo os autores, nesta década, “acordos assinados pelo governo brasileiro com a *United States Agency for International Development* (USAID) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de se promover uma formação de mão de obra acelerada nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

As políticas educacionais no Brasil estavam diretamente ligadas à participação dos organismos internacionais¹⁶. Os primeiros acordos foram datados da segunda metade da década de 1940, quando o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) financiou o projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, no governo de Eurico Gaspar Dutra. (SILVA, 2002).

No geral, estes acordos foram impulsionados pela aceleração e expansão da educação nos países periféricos e vislumbravam a disseminação da ideia da educação como sinônimo de status social e geradora de empregos, além de visar ao desenvolvimento econômico. Entretanto, o que no início foi marcado por uma relação amistosa e de recomendações, logo passa a ser uma relação autoritária e de exigências voltadas para atender às demandas dos países de capitalismo avançado, os reais representantes destes organismos.

Segundo Silva (2002, p. 286),

A continuidade dessas relações revela profundas mudanças neste relacionamento, desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. [...]A complexidade deste relacionamento advém das macropolíticas econômicas formuladas pelo conselho de diretores do Banco Mundial, representantes dos países capitalistas desenvolvidos, e encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais. Advém, ainda, da decisão dos governos dos países ricos e dos donos de empresas multinacionais de apropriarem-se da riqueza dos países da América do Sul e do Oriente.

cursos tinham vagas garantidas na Educação Superior em áreas equivalentes às da sua formação, ou seja, de acordo com os interesses econômicos da nação. Em 1959, com a transformação em autarquias, passando a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, ganharam autonomia pedagógica e de gestão e intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável para o processo de aceleração da indústria brasileira. Em 1978, com a nova mudança de nomenclatura, para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), consolidou-se, no país, via MEC, o modelo de educação tecnológica nos moldes do que se tem nos dias atuais, em que a técnica, a ciência e a tecnologia são voltadas para a produção do lucro a serviço do capital.

¹⁶ Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Mundial do Comércio (OMC); e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), dentre outros.

No governo de Getúlio Vargas, com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do SENAI, em 1942, prevalece a concepção da não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, e este processo acentua-se com a industrialização pela qual passava o país, em que a defesa pelo desenvolvimento econômico, impulsionou políticas educacionais que visavam a preparar os indivíduos para a produção, predominando, assim, a função profissionalizante em detrimento da propedêutica. Entretanto, o governo, pressionado pelos setores populares organizados no decorrer dos anos 50 do século XX, aprovou leis de equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio culminando com a promulgação da Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961)¹⁷.

Neste sentido, o país, alicerçado no paradigma nacional-desenvolvimentista, tinha na educação de grau médio¹⁸, a expectativa de que este nível seria o responsável por preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. O paradigma assumido, porém, não estava centrado nos sujeitos, mas, muito pelo contrário, esteve subsumido ao caráter economicista da educação. (CIAVATTA; RAMOS, 2011)

O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29)

Na década de 1980, considerada por muitos estudiosos como a “década perdida”, o país, saindo de uma ditadura militar, tenta encontrar mecanismos que viabilizem o crescimento e desenvolvimento econômico. No campo da sociedade civil, Ciavatta e Ramos (2011) afirmam que um conjunto de educadores e movimentos sociais lutou em prol da educação pública com vistas à superação das desigualdades sociais em todas suas expressões e em defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica. Nesta década, a legislação que definia a educação no país, a Lei 5.692, (BRASIL, 1971)¹⁹, de 11/08/1971, tornou obrigatória a

¹⁷ Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁸ TÍTULO VII - Da Educação de Grau Médio - CAPÍTULO I - Do Ensino Médio: Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente. Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. [...] CAPÍTULO III - Do Ensino Técnico: Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. (BRASIL, 1961)

¹⁹ Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (BRASIL, 1971).

profissionalização no Ensino Médio e, neste sentido, caberia ao Conselho Federal de Educação fixar, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Na letra da lei supracitada a preparação para o trabalho no segundo grau, entendida como elemento da formação integral do aluno, deveria ensejar a habilitação profissional. Os currículos teriam o objetivo de sondar aptidões, sendo que o de primeiro grau deveria ter como foco a iniciação para o trabalho, e o do segundo grau a escolha de uma habilitação profissional, que, por sua vez, deveria alicerçar-se nas demandas do mercado de trabalho local ou regional. “Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante”. (BRASIL, 1971, p. 2)

Na segunda metade da década de 1990, o governo de FHC apresenta ao povo brasileiro o documento “*Mãos a obra Brasil: proposta de governo*” (BRASIL, 2008g) que definia as diretrizes para sua gestão. Neste documento, o governo sinaliza para o tipo de política econômica e social que deveria ser adotada pelo país, priorizando um modelo de desenvolvimento articulado organicamente à economia internacional, visto que,

[...] a economia mundial é hoje, fundamentalmente, caracterizada pela internacionalização dos processos de produção e comercialização: da matéria-prima à concepção do produto, da manufatura e decisões sobre o emprego de novas tecnologias e materiais às estratégias de marketing. Fluxos de capitais e de mercadorias, assim como a difusão de ciência e tecnologia, ultrapassaram, hoje, todas as fronteiras nacionais e se tornaram em grande parte operações intra-empresas. Essas realidades não podem ser ignoradas. (BRASIL, 2008g, p. 3)

O novo paradigma de desenvolvimento exigiria do governo e do povo brasileiro a adequação a este mundo globalizado, definido como o único projeto viável para desenvolvimento e crescimento econômico do país. O governo afirma que, “para atrair capitais, será preciso competir com os próprios países desenvolvidos [...] a política externa do país e sua política econômica interna precisam ser conjugadas para a realização dessa estratégia, que terá na expansão do mercado interno e regional uma de suas bases”. (BRASIL, 2008g, p.4)

A política seria uma segurança à estabilidade econômica, ou seja, deveria garantir a continuidade dos investimentos e a redefinição dos esquemas de financiamento; propiciar a abertura para o capital estrangeiro; definir com clareza as regras negociadas internacionalmente; preservar os interesses nacionais, num processo de negociação bilateral ou multilateral, em todos os foros necessários.

Os recursos para este projeto de desenvolvimento de cunho neoliberal seriam: do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); de fundos da União; de recursos privados oriundos dos Fundos de Pensão, sendo necessária a reforma da previdência; lançamento de bônus no mercado internacional; dos organismos e agências bilaterais e multilaterais de crédito, em particular o Banco Mundial e BID. É o Brasil consolidando sua inserção no projeto neoliberal.

Para tanto, o governo afirmava que não se conseguiria este projeto para o país se continuássemos com uma grande parcela de excluídos. Neste sentido, “o socorro às camadas mais carentes da população exige uma combinação criativa de ações emergenciais e de reformas das áreas de saúde, educação, saneamento, habitação e segurança”. (BRASIL, 2008g, p. 5). Foram definidas cinco metas do programa de governo: emprego, educação, saúde, agricultura e segurança, áreas que comporiam o projeto de desenvolvimento.

Na área específica da educação, baseado numa política industrial altamente ousada e competitiva e considerando a qualificação da mão de obra, seria um dos elementos-chave no novo modelo. O Governo, então, anuncia que vai lançar um amplo programa de educação, treinamento e capacitação.

Entretanto, apesar de a área de educação ter sido apontada como prioritária, ao analisar este documento, percebe-se a falta de definição nas metas a serem alcançadas, visto que o governo apontava questões cruciais para a eficiência do sistema educacional, mas que, notadamente, não se convertiam em metas definidas. Por exemplo, para o ensino básico,²⁰ defendiam-se: o combate ao analfabetismo, à repetência, à reprovação e à defasagem idade-série; a universalização do acesso ao primeiro grau e melhor a qualidade do atendimento escolar; redefinição do financiamento, estabelecendo critérios objetivos e transparentes para a distribuição e repasse dos recursos, evitando o clientelismo ou mau uso do recurso público; e melhoria da assistência ao estudante, através dos programas da merenda escolar e o do material didático, sendo necessária a descentralização da merenda, a adoção de uma avaliação mais criteriosa e estabelecimento de padrões de qualidade para o livro didático.

As ações para a educação são melhor definidas quando são expostas as metas para as áreas de emprego e ciência e tecnologia, visto que nelas estão explicitadas a necessidade de uma melhor qualificação profissional para inserção do trabalhador no setor produtivo/emprego e a afirmação de que é essencial a formulação de centros de excelência para o desenvolvimento de pesquisas para o desenvolvimento de novas tecnologias.

²⁰ Ressalta-se que, no documento, são utilizados os termos: ensino básico para definir o Ensino Fundamental, assim como, o ensino de segundo grau como Ensino Médio.

Deste modo, o governo define como essencial a articulação entre estados e municípios no sentido de mobilizar as empresas privadas, entidades de classe, sindicatos patronais e de trabalhadores, comunidades, instituições de formação profissional, universidades e entidades da sociedade civil para a promoção de um amplo programa de qualificação de mão de obra. Ou seja, a educação como sinônimo de empregabilidade, questão que fica bem explícita quando o documento define o ensino de segundo grau como “um nível estratégico do sistema educacional, por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego”. (BRASIL, 2008g, p. 50)

Esta vinculação educação/emprego é expressa na aprovação da Lei 9.394/96²¹ (BRASIL, 1996a) ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Decreto 2.208/1997²² (BRASIL, 1997a), em que o governo dissocia a educação profissional do ensino médio, fragmentando a formação técnica em módulos, como era proposto pelo Sistema S, favorecendo uma formação pragmática do trabalhador. A promulgação desta legislação representou um retrocesso, visto que referendou justamente o ideário de qualificação pragmática ou adestramento da classe trabalhadora.

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto n. 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30)

A LDBEN (BRASIL, 1996a), no seu artigo 36, explicita as finalidades do ensino médio e aponta o seu caráter propedêutico. Assim, ao ensino médio caberia a tarefa de articular conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem a preocupação precípua de ser profissionalizante. A lei explicita que, garantida a formação geral no ensino médio as instituições poderiam propiciar a preparação para o exercício de profissões técnicas, facultando às instituições a possibilidade do oferecimento da habilitação profissional. É o que fica explicitado no §4º, “a preparação geral para o trabalho e, **facultativamente**, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em

²¹ Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996a)

²² Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1997a).

cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (BRASIL, 1996a, p. 14)
grifo nosso

Quanto à EPT, esta teria um caráter complementar e profissionalizante, tendo como objetivo maior preparar os jovens para uma vida produtiva, contando com uma clientela, constituída, principalmente, por alunos e egressos da educação básica e trabalhadores em busca de requalificação. O artigo 39 preconiza que a EPT deverá ser integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia e no artigo 41, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. (BRASIL, 1996a, p. 14)

O Decreto 2.208/97²³(BRASIL, 1997a), considerado o principal documento jurídico-normativo da reforma da educação profissional no governo FHC, regulamenta os artigos da LDBEN e consolida este paradigma da não integração entre ensino médio e EPT.

No artigo 1º, este decreto preconiza que a educação profissional tem por objetivo qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, visando à inserção e ao melhor desempenho no exercício do trabalho, contemplando estratégias de formação continuada do trabalhador.

Define no artigo 5º que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Nos artigos 6º ao 9º, que a parte diversificada do ensino médio, as disciplinas de caráter profissionalizante, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos. Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos e, neste caso, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional e poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estadual. (BRASIL, 1997a, p. 2)

²³ Após a publicação deste decreto, o governo também sancionou vários instrumentos normativos para a EPT, tais como: Portaria/MEC 646/97, regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96 e no Decreto Federal 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). (BRASIL, 1997b); Portaria/MEC n. 1.005/97, implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. (BRASIL, 1997c); Portaria MEC/MTB n. 1.018/97, cria o Conselho Diretor do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. (BRASIL, 1997d); Lei Federal n. 9.649/98, artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal n. 8.948/94. Artigo 66: revoga os artigos 1º, 2º e 9º da Lei Federal n. 8.948/94. (BRASIL, 1998)

Quanto ao ensino superior, o artigo 10º, define que este nível de ensino corresponderá à educação profissional de nível tecnológico e será estruturado para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo. (BRASIL, 1997a, p. 3)

Quanto a esta organização, afirma Sabbi (2012, p. 14) que,

A histórica dualidade entre formação geral e formação profissional passa a ser assumida como uma característica positiva da política educacional brasileira a partir de então, com a separação inequívoca “entre o acadêmico e o técnico”, a ponto de seus defensores interpretarem que sem sombra de dúvidas, esta [separação] foi a grande revolução contida no pacote reforma/PROEP. De fato, foi não apenas uma pré-condição de entrada do BID no processo, mas também o grande escolho na aceitação do projeto por diferentes atores.

Para Kuenzer (1999a, p. 100), o decreto em análise representou “para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem da educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada que permita alguma condição de sobrevivência”.

Uma questão relevante neste governo e que merece destaque diz respeito à parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTB). Desde o final da década de 1980 que o governo estabelece que os dois ministérios deveriam ter como preocupação definir políticas que viabilizassem a qualificação do trabalhador brasileiro para as mudanças no mundo do trabalho. O governo passa, então, a elaborar programas de qualificação e sendo financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)

Convém ressaltar que o MTB que atuava como coadjuvante na definição de políticas de educação profissional, a partir da segunda metade dos anos 1990, passa a ocupar lugar de destaque com a criação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR)²⁴, cuja função seria formular, executar e articular políticas de emprego e EPT, entre as instâncias públicas e privadas.

Nesta articulação entre os ministérios, caberia ao MEC garantir a ampliação e diversificação na oferta de recursos, sendo o responsável pelas instituições formadoras nas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, e ao MTB caberia a responsabilidade pela coordenação e propagação de ações com o objetivo maior de democratizar este acesso à população de um nível escolar muito baixo.

²⁴ Atualmente denominada de Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE).

Ressalta-se que, para alguns autores, como Kuenzer (1999a), esta parceria foi desastrosa por ser desarticulada, visto que os dois ministérios, concomitantemente, divulgaram documentos que tratavam da EPT sem, contudo, ter uma coerência estratégica, apesar de se afinarem no que diz respeito às políticas que deveriam, preponderantemente, estar a serviço das exigências do mercado.

Neste sentido, afirma Kuenzer (1997, p. 32) “essa síntese é desastrosa porque tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido ‘esforço integrado’ que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar”

Como fruto desta parceria, destacam-se duas principais ações em parceria com o MEC e MTB para a consolidação da EPT: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

No ano de 1995, o MTB apresenta e explicita a sua atuação em relação à definição de políticas no âmbito da EPT e publica um documento intitulado “*Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*”, e, no mesmo ano, o PLANFOR.

O PLANFOR foi implementado em todas as regiões brasileiras no ano de 1996, tendo como objetivo principal ofertar educação profissional para qualificar e requalificar, por ano, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), em particular, trabalhadores mais vulneráveis no mercado de trabalho. Como afirmam Rodrigues e Noma (2003, p. 3), o PLANFOR “foi proposto não como simples programa de treinamento em massa, mas como estratégia de inclusão da educação profissional na pauta da Política Pública de Trabalho e Renda”

Dentre a população alvo do PLANFOR estão: pessoas desocupadas, principalmente do seguro-desemprego e candidato a primeiro emprego; pessoas sob risco de desocupação em decorrência do processo de modernização tecnológica, privatização, redefinições políticas econômicas e outras formas de reestruturação produtiva; pequenos e microprodutores, principalmente pessoas beneficiárias de alternativas de créditos financiados pelo FAT/PROGER [Programa de Geração de Emprego e Renda], PRONAF [Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar] e outros; pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria ou autogestionada, em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que passam gerar instabilidades na ocupação e fluxo de renda. (RODRIGUES; NOMA, 2003, p. 4)

O PLANFOR representou uma nova forma de o Estado atuar no campo da qualificação e do treinamento, buscando elevar a produtividade do trabalho, incluindo a

educação profissional na política pública de trabalho, visto que o plano priorizava a demanda do mercado na organização dos cursos, que, por sua vez eram muito diversificados. (FAGIANI,2013, p. 212)

O PROEP é instituído pela Portaria 1.005/97 (BRASIL, 1997c), como uma iniciativa do MEC e parceria do MTB, financiado pelo BID e visava implementar ações que integrassem ciência e tecnologia, educação e trabalho, proporcionando maior democratização da EPT. Foi, ao mesmo tempo, um programa de expansão, re-ordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional, com o claro objetivo de “envolver” na execução das políticas, além da rede pública, a rede privada, especialmente o Sistema S. Para tanto, o governo de FHC, por meio da Portaria MEC 646/1997 (BRASIL, 1997b), limitou a oferta de ensino médio nas instituições federais para 50% das vagas, induzindo a oferta de cursos profissionalizantes.

Como analisou Oliveira (2013, p. 223)

As ações do Ministério do Trabalho atingiram várias instâncias sociais e políticas, de forma a garantir, através do processo de formação para o trabalho, o duplo objetivo de conquistar uma economia mais competitiva e promover novas estratégias para trabalhadores vislumbrarem a possibilidade de permanência ou inserção no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, provocaria a existência de um desenvolvimento social com maior equidade social [...] de acordo com o Ministério do Trabalho, além da necessidade de o sistema de educação profissional ser reestruturado de forma a atender os setores de “risco social”, ele necessitava readequar-se para capacitar melhor os novos profissionais, de acordo com as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho.

Percebem-se, portanto, duas características marcantes do governo de FHC diretamente relacionadas ao momento político-econômico em que estava inserido o país, ou seja, o da reforma neoliberal do Estado e de todas as mudanças dela advindas.

A primeira diz respeito à organização do ensino alicerçado no paradigma da desarticulação entre o Ensino Médio e a EPT, e a segunda característica é a implementação de políticas para este nível de ensino em parceria entre MEC/MTB, com total submissão destas políticas às demandas da economia financeirizada e às prescrições dos organismos internacionais.

O que foi defendido pelo Governo FHC, no ato de sua posse era uma política voltada para um novo modelo de desenvolvimento que estivesse articulado às exigências do mercado internacional. O presidente FHC afirmava que um projeto de desenvolvimento deveria ter uma dimensão internacional, visto que,

A economia mundial é hoje, fundamentalmente, caracterizada pela internacionalização dos processos de produção e comercialização: da matéria-prima à concepção do produto, da manufatura e decisões sobre o emprego de novas tecnologias e materiais às estratégias de marketing”. Fluxos de capitais e de mercadorias, assim como a difusão de ciência e tecnologia, ultrapassaram, hoje, todas as fronteiras nacionais e se tornaram em grande parte operações intra-empresas. Essas realidades não podem ser ignoradas [...] Em suma, o programa do Governo Fernando Henrique propõe um modelo economicamente sustentado, em que o Brasil encontre formas próprias de manter, a longo prazo, o seu processo de desenvolvimento; um modelo ambientalmente sustentável, em que as preocupações com a ecologia estejam efetivamente presentes em todas as decisões; um modelo de participação ativa na vida internacional, de abertura para o mundo, que conduza o Brasil a procurar no sistema internacional oportunidades para a realização dos interesses nacionais e, fundamentalmente, um modelo de justiça social onde o direito à vida com dignidade seja garantido. (BRASIL, 2008g, p. 3)

Para tanto, seria necessário propor-se um novo modelo de desenvolvimento que, essencialmente, viabilizasse a inserção do país nesta economia internacional, sem, contudo, ocorrer a perda do poder político decisório.

Para Frigotto (1999, p. 11), “o Decreto n. 2.208/1997 representa uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação”, em que o dualismo se concretizou na dicotomia das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais, assim como pela desvinculação do nível médio regular de ensino da rede *não regular* de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular.

E tendo como princípio a subordinação à economia internacional é que foram gestadas as ações educacionais no governo FHC, em particular, a política para a EPT, política esta conservadora que definiu papéis distintos a serem desenvolvidos pelo Ensino Médio e pela EPT. O primeiro, oferecendo um nível de ensino com a obrigação maior de preparar o indivíduo para o desenvolvimento de competências, e o segundo possibilitando preparação para o mercado de trabalho ou de uma formação técnica para o trabalhador.

3.2 A Educação Profissional e Tecnológica no Governo Lula: o velho travestido de novo

Na periodização de longue durée²⁵ brasileira, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, ancorada na excepcional performance do Partido dos Trabalhadores e de uma ampla frente de esquerda, tem tudo para ser uma espécie de quarta refundação da história

²⁵ É um conceito usado na história. Ele foi criado por Fernand Braudel em 1949 em sua tese sobre *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II*. Ele introduziu um novo conceito para uma nova abordagem dos fatos históricos ". Significa "A longo prazo"

nacional, isto é, um marco de não retorno a partir do qual impõem-se novos desdobramentos. [...]. É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista. (OLIVEIRA, 2003, p. 3)

Nesta afirmação, Francisco de Oliveira, ao analisar a ascensão de um governo petista ao maior cargo da República, reafirma a expectativa de uma grande parcela da população para a promessa gerada pelo recém-eleito presidente na busca por novos rumos para a política brasileira, expectativa que não se efetivou devido a inúmeros fatores, forças/setores políticos antagônicos a estas mudanças.

Deste modo, os períodos dos dois mandatos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), assim como de sua sucessora Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a dias atuais), são emblemáticos no que concerne ao contexto político-econômico, ao paradigma educacional assumido e às reformas decorrentes deste novo modelo e, conseqüentemente, das mudanças nas instituições republicanas, espaços legitimadores em que se materializam estas políticas. Neste sentido, duas importantes e articuladas questões emergem.

A primeira refere-se à continuidade da política econômica adotada pelo Governo Lula, mesmo após um longo discurso progressista, de rompimento com a ordem vigente e com o modelo econômico dos governos anteriores.

A segunda questão é a própria eleição de Lula e a perpetuação de seu projeto político por intermédio dos seus possíveis sucessores, como um fenômeno que, para muitos autores, deixa de ser apenas um fato isolado para configurar-se como um marco na história política brasileira assumindo o status de um movimento político que apenas se inicia: a era do lulismo (SINGER, 2012).

No que tange ao contexto político-econômico, a partir de 2003, assistiu-se no país a uma transição política e à ascensão ao governo federal de um representante do Partido dos Trabalhadores (PT) ao maior cargo do executivo. A vitória eleitoral de Lula à Presidência da República, em 2002, sinalizou que uma parte significativa da população brasileira apostara na mudança dos rumos da política e da economia do país. E, ainda, que a proposta do PT significava uma alternativa, um novo ciclo histórico e a possibilidade da adoção de um outro modelo econômico capaz de assegurar a retomada do crescimento marcado por menos desigualdade social. Anderson (2011, p. 24) compreende a eleição de Lula como um conjunto de fatos sociopolíticos e atributos pessoais,

Esse sucesso se deve muito a um excepcional conjunto de dons pessoais, uma mescla de sensibilidade social afetuosa e frio cálculo político - ou como sua sucessora Dilma Rousseff - formulou avaliação racional e inteligência emocional, para não falar no jovial bom humor e encanto pessoal. Mas esse conjunto também é, em sua origem, inseparável de um importante movimento social. Vindo ele mesmo da mais profunda pobreza do Brasil, a ascensão de Lula de operário no chão da fábrica a líder do país nunca foi um triunfo pessoal: o que a tornou possível foi a mais notável insurgência sindicalista do último terço do século, criando o primeiro - e até agora único - partido político moderno do Brasil que se tornou o veículo da sua ascensão. Juntos, a combinação de uma personalidade carismática e a organização com dimensões nacionais sempre foram trunfos formidáveis.

No primeiro mandato (2003-2006), Lula recebeu do seu antecessor, Presidente FHC, um país com grave estagnação econômica, desequilíbrio das finanças públicas, fuga de capitais, grande desvalorização do Real e movimentos cíclicos de desestabilização econômica. De acordo com Filgueiras e Pinto (2011, p. 9), “esses movimentos de aceleração e desaceleração da economia brasileira, foram, na verdade, uma característica básica dos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso”.

Vale ressaltar que a crise brasileira seria consequência de um conjunto de fatores oriundos da vulnerabilidade sistêmica da economia mundial, que se baseia em um sistema mundializado, no qual o entesouramento estéril dá lugar ao mercado financeiro dotado de capacidade mágica de transformar o dinheiro em um valor que ‘produz’. (CHESNAIS, 2005, p.50). Para este autor, o atual regime de acumulação de predominância financeira é um sistema de relações econômicas e sociais internas e internacionais cujo centro é o fator financeiro, que está apoiado nas instituições financeiras e políticas do país hegemônico em escala mundial. (CHESNAIS, 2005)

Todo esse movimento estrutural rumo à financeirização da economia trouxe ao próprio sistema capitalista o que alguns estudiosos têm denominado de “fragilidade sistêmica”, “risco sistêmico” ou “vulnerabilidade sistêmica”. Economistas apontam como uma característica inerente ao próprio movimento econômico adotado, em que os empréstimos internacionais e o dinheiro investido são mais direcionados para a especulação financeira e muito menos para o financiamento da produção. Segundo Chesnais e Plihon (2002), esta vulnerabilidade sistêmica ou fragilidade financeira sistêmica se dá pelo fato de que a mundialização do capital está baseada em transações especulativas que fazem circular no mercado financeiro um capital fictício.

Para Chesnais e Plihon (2002, p. 36)

Os termos ‘risco sistêmico’, ‘desordem’ ou ‘instabilidade’ servem para descrever os choques sobre os mercados financeiros, arrastando alterações imprevistas nos preços e nos volumes dos mercados de crédito ou de activos, que levam à ameaça de falência empresas financeiras, que, por sua vez, ameaçam alastrar de maneira a deslocar os mecanismos de pagamento bem como a capacidade do sistema financeiro para conceder capital.

Diante da situação econômica mundial em que o país estava imerso, efetivamente, assistiu-se, nos dois primeiros anos do primeiro mandato do Governo Lula, a uma continuidade da política econômica na tentativa de não se agravar a crise ou de apenas administrar-se os prejuízos²⁶. Paralelamente a isso, verificava-se, também nesta época, o surgimento de escândalos envolvendo a cúpula do seu partido, duas situações que, conciliadas com a astúcia do presidente petista, suscitaram análises como as de Amaral (2007, p. 4):

Como é sabido, o presidente Lula, no seu primeiro mandato – depois de 2004, principalmente no final de 2005, mas, de certa forma, até o juízo final do segundo turno de 2006 – teve sua governança ameaçada e salva. Ameaçada por correligionários chamados de ‘aloprados’, ameaçada por escândalos éticos, reais, ameaçada pela pressão, legítima, da oposição parlamentar, ameaçada pela contundência uníssona, uniforme e unânime dos meios de comunicação de massa. Compreendera o presidente – revisitando as raízes de sua formação como líder popular e sua própria biografia –, que, no campo clássico da correlação de forças no qual se travava, por escolha dos adversários, a pendência política, isto é, no campo clássico das elites, da classe-média, do Congresso, da imprensa, ele era o contendor frágil. Esquivando-se de porfiar o combate no teatro indicado pelos adversários, tratou de atraí-los para o cenário em que era mais forte: foi buscar alimento e apoio no contato direto com as grandes massas, onde identificou os seus ‘iguais’ e por eles foi acolhido.

Cumprir dizer que parte da crise enfrentada nos primeiros anos do governo petista começou a ser solucionada com a elevação do crescimento econômico. Isso motivou o governo a adotar um modelo conservador de política interna, tendo como principais características: o aumento, tanto do crédito consignado, quanto do salário mínimo; a elevação do padrão de consumo e “melhoria” das condições de vida da população mais carente pela adoção de políticas compensatórias (Programas de Renda Mínima). Ou seja, o governo optou por uma política de diminuição da pobreza, sem, contudo, romper com a ordem neoliberal vigente. Governou,

²⁶ Como analisa Singer (2012, p. 10), “Na aparência, tendo vencido a eleição em 2002 envolto ainda por restos da aura do movimento operário dos anos 1980, o ex-metalúrgico apenas manteve a ordem neoliberal estabelecida nos mandatos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. Decidido a evitar o confronto com o capital, Lula adotou uma política econômica conservadora. Nos dois primeiros meses de 2003, o Comitê de Política Monetária (Copom) do Banco Central (BC) aumentou os juros de 25% para 26,5% [...] o Executivo subiu a meta de superávit primário de 3,75% em 2002, já considerada alta, para 4,25% do PIB (Produto Interno Bruto) e anunciou em fevereiro enorme corte, de 14,3 bilhões de reais, no orçamento público [...] o poder de compra do salário mínimo foi praticamente congelado em 2003 e 2004 [...] reforma conservadora da Previdência Social”.

portanto, articulando três pontos importantes: crescimento, distribuição de renda e incorporação social. (SINGER, 2012)

Ao final do primeiro mandato, estimulado pelo sucesso socioeconômico, pelo carisma político e por este conjunto de medidas de combate à pobreza que elevaram o padrão de vida de uma grande parcela mais pobre da população do país, Lula é reeleito, para um segundo mandato (2007-2010). De acordo com Mattei e Magalhães (2011), esta reeleição deve-se a um conjunto de fatores externos, da conjuntura mundial que tem implicações na dinâmica interna do país. A economia global, aquecida pelas transações comerciais, os investimentos internos e o crescimento do crédito, fruto da expansão econômica, principalmente, dos EUA e da China, aqueceram, a nossa economia, “assim, a inflação caiu de um patamar de 9%, em 2003, para próximo de 4%, em 2009, sendo que a partir de 2006 as taxas de inflação atenderam rigorosamente ao regime de metas, ficando dentro dos limites estabelecidos. (MATTEI; MAGALHÃES, 2011, p. 143). Agregam-se a isto as políticas de renda mínima e o carisma do presidente, o que, sem dúvida, constituiu-se um cenário extremamente positivo para sua reeleição.

Segundo Anderson (2011, p.30),

O recado foi dado [...] por uma vitória política ainda mais contundente, o segundo mandato de Lula foi muito mais confiante do que o primeiro. [...] não era apenas o dono indiscutível da afeição popular, na condição de primeiro presidente a conseguir um modesto bem-estar para uma grande parcela de seu povo, mas controlava de modo completo a sua própria administração.

Buscando entender a reeleição de Lula numa perspectiva de realinhamento eleitoral, Singer (2012) defende a tese de que esta se deu devido ao fato de que uma grande parcela da população, denominada por ele de subproletariada²⁷, que sempre se mantivera distante de Lula, após o primeiro mandato e as políticas adotadas pelo governo em que algumas de suas necessidades básicas foram atendidas, adere em bloco à sua candidatura, ao mesmo tempo em que a classe média se afasta dele. Seria o que ele denomina de uma forma de nova configuração ideológica, que mescla elementos de esquerda e de direita, unindo a manutenção da estabilidade econômica nos moldes neoliberais a uma série de políticas de ação de renda mínima organizadas pelo Estado. Estaria aí a raiz da formação da “era do lulismo” (SINGER, 2012).

²⁷ André Singer no Livro “Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador”(2012, p. 19) afirma que este termo foi utilizado por Paul Singer em 1981, quantificando-a como “nada menos que 48% da população economicamente ativa (PEA) contra apenas 28% de proletários (dados de 1976)”. E afirma ainda que, para Paul Singer, o subproletariado é composto de pobres que trabalham.

Nesta mesma perspectiva, Amaral (2007) analisa a mudança estratégica do Governo Lula, no segundo turno, buscando os votos da população mais pobre ou pauperizada. O autor ressalta que esses votos se concentraram em Regiões mais carentes (Norte e Nordeste) e nas periferias dos grandes centros urbanos das Regiões Sul e Sudeste, ou seja, o eleitor de Lula seriam os excluídos sociais. Para o autor,

Impossível esconder que houve uma profunda alteração no comportamento do eleitorado brasileiro. O desafio é explicá-la. Poder-se-á simplesmente dizer que o candidato Lula compôs com as oligarquias e delas recebeu a recompensa do voto. O qual, tirado do adversário e adicionado às suas bases tradicionais, garantiram a vitória. Mas poder-se-á, igualmente, dizer que essas oligarquias foram atropeladas pelo seu governo, como podemos afirmar – e trata-se de nossa opção – que este fenômeno eleitoral é consequência de um processo de liberação das massas, que não se enquadra em padrões geográficos, pois é de índole social, acompanhando as grandes massas pobres onde se encontrem, e elas se encontram tanto nos ‘grotões’ do Nordeste quanto nas grandes metrópoles do Sul-Sudeste. Uma de duas: ou não há mais ‘grotões’, ou os ‘grotões’, com sinal político trocado, dominam as periferias dos grandes centros. Numa hipótese e em outra, os ‘grotões’ do Norte e do Nordeste votaram como os ‘grotões’ do Sudeste: em Lula [...] De novo o Nordeste como protagonista. Dali parte a arrancada eleitoral que asseguraria a Lula, no segundo turno, quase 62% da votação do país: a maré montante da consagração do candidato nasce na sucessão de ondas de apoio popular que se estende por todo o Nordeste e chega ao Norte, com índices de votação que se avizinham da unanimidade: Amazonas (86%), Maranhão (84%), Ceará (82%), Pernambuco (78%), Piauí (77%), Paraíba (75%), Pará e Sergipe 60% [...] E onde Lula perdeu? Em São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Roraima. **O povo pobre** deixará de ser tributário no processo eleitoral. **O brasileiro que no Rio Grande do Sul votou em Lula foi o mesmo brasileiro que nele votou no interior do Ceará.** (AMARAL, 2007, p. 5) grifo nosso

Ainda no que diz respeito à continuidade da política econômica, vários autores, como Paulani (2008) e Singer (2012), se dedicaram a analisar por que um governo, que se dizia tão revolucionário, optou por adotar uma política igual ou talvez até mais ortodoxa que o anterior.

Paulani (2008, p.15) afirma, contundentemente, que, desde o início, o governo tinha inclinações liberais, “confirmando o que muitos esperavam, uns com angústia, outros com alívio. [...] para alguns, essa manobra radical já estava em germe no início de 2002 e, para outros, antes mesmo disso”. E analisa que, para os economistas das mais variadas filiações ideológicas, isto não se configura uma surpresa, visto que não existe política de esquerda, de direita ou de centro, existe a política certa, tecnicamente fundamentada e a política errada, pautada na utopia, na ingenuidade e no populismo. Como afirma a autora, considera-se que este tenha sido o caminho adotado pelo Governo Lula,

Portanto, se só há uma política macroeconômica cientificamente comprovada, um governo responsável, qualquer que seja sua filiação ideológica, deverá adotá-la. O matiz ideológico fica assim relegado à condução de políticas de enfoque microeconômico: mais ativamente “pró-social” para os governos de esquerda (políticas compensatórias etc), menos preocupadas com o “social” para os de direita. (PAULANI, 2008, p.15)

De outra forma, Singer (2012) analisa que o governo optou, a partir de 2003, pela adoção de políticas para redução da pobreza e ativação do mercado interno, sem confrontar o regime econômico hegemônico, e, a partir de 2006, com o surgimento e apoio de sua base eleitoral – a classe subproletariada²⁸ –, este fato permitiu que o governo continuasse sem nenhum entrave com esse modelo de política econômica.

Em síntese, como salientam Mattei e Magalhães (2011, p. 140),

Podemos dividir a política econômica do Governo Lula em duas fases. A primeira delas, que cobre praticamente todo primeiro mandato (2003-2006), é marcada pelo aprofundamento da agenda neoliberal, dando a essas políticas um caráter ortodoxo conservador. A segunda fase, que denominaremos de liberal-desenvolvimentista e que cobre todo segundo mandato (2007-2010), é marcada por uma intervenção mais forte do Estado na economia, recuperando sua capacidade de investimento, além de orientar os investimentos privados no sentido de ampliar a infraestrutura básica do país [...] o país, permaneceu refém dos interesses do mercado financeiro nacional e internacional [...] No entanto, esse desempenho poderia ter sido ainda pior, caso as medidas de política econômica adotadas após a crise de 2008 não tivessem gerado alguns efeitos positivos [...] Mas as medidas anticíclicas mais efetivas ocorreram na esfera fiscal, quando o governo decidiu manter seus gastos, especialmente no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e nas transferências de renda, inclusive aumentando os atendimentos do Programa Bolsa Família; bem como reduzir tributos indiretos em vários setores. Essas ações de política econômica fizeram com que o Brasil fosse um dos “países emergentes” menos afetados pela crise financeira global.

É neste contexto do Governo Lula – de continuidade da política econômica, da contínua reforma do Estado para sua inserção definitiva no sistema de acumulação financeira e, ao mesmo tempo, de nascimento de um ícone da política brasileira – que nos interessa compreender como tais fatos foram essenciais para as reformas no sistema educacional brasileiro, em particular, na EPT. Entender de que maneira uma política considerada prioritária pelo governo federal, tratada como uma política pública vem sendo implementada no país e

²⁸ André Singer, no livro “*Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*” (2012), tomando de empréstimo os estudos de Paul Singer, define a classe subproletariada, como sendo “a sobrepopulação trabalhadora superempobrecida” (2012, p. 19). Para Paul Singer, esta se constituía “nos pobres que trabalham”.

quais os impactos desta política no trabalho dos profissionais que efetivamente a colocam em prática na sala de aula – os docentes.

3.2.1 A nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica: os IFET's

O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, 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 dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005a, p. 1089)

A partir do Governo Lula, visando adequar o país ao novo momento do capitalismo mundial, foi gestada uma nova institucionalidade e implementada uma grande expansão da rede, sendo esta responsável pela certificação em massa do trabalhador. Com a expansão da oferta de cursos técnicos e superiores, o governo adota esta política como solução para o problema da falta de qualificação e das demandas prementes do mercado.

Neste sentido, o governo petista abandonou o projeto de transformação dos CEFET's em Universidades Tecnológicas (UT), projeto até então defendido pelo governo anterior e por algumas instituições que constituíam a antiga Rede de Educação Profissional²⁹. No lugar deste projeto, foi gestada a ideia da constituição de um novo projeto de instituição – os Institutos Federais. O abandono da política das UT's dá-se pelo fato de que seria mais interessante para o momento econômico uma instituição que ofertasse uma formação profissional e tecnológica para os trabalhadores que fosse mais pragmática, flexível e rápida.

Deste modo, considerando, especificamente, que nenhuma política se objetiva ou materializa sem a constituição de um aparato jurídico, vários documentos norteadores foram divulgados para a consolidação da educação em todos os níveis e modalidades.

Especificamente para a EPT, do ponto de vista da nova institucionalidade, ou seja, na reestruturação de uma nova RFEPCT, cita-se como marco legal o Decreto 6.095 de 24/04/2007³⁰ (BRASIL, 2007b), que estabelece diretrizes para o processo de integração de

²⁹ Em setembro e outubro de 2005, objetivando mudanças, dentre outras atividades, os CEFET's do Rio de Janeiro e Minas Gerais e Paraná realizaram dois seminários, intitulados “CEFET e Universidade/ Tecnológica: identidade e modelos” e, embora este projeto fosse muito esperado e desejado por algumas instituições, somente o CEFET/PR, pela Lei 11.184/2005, conseguiu ser transformado em UT.

³⁰ 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. (BRASIL, 2007b)

instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFET's, no âmbito da RFEPCT, assim como a Lei 11.892, de 29/12/2008³¹ (BRASIL, 2008c), que institui a RFEPCT e cria os IFET's.

No Decreto 6.095/2007 (BRASIL, 2007b), o governo, por intermédio do MEC, estimulava o processo de reorganização da rede, a fim de que esta atuasse de forma integrada, regionalmente, tendo como parâmetro o modelo de Institutos Federais. Esta nova instituição disporia de natureza jurídica de autarquia, ou seja, seriam detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar. Caracterizando-se como instituições singulares especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis/modalidades de ensino, o governo estaria, neste momento, abrindo caminho para a grande reforma/expansão, sinalizando para a possibilidade de integrar toda a rede federal (EAF's, CEFET's, UNED's) em uma única instituição, os IFET's. Projeto que se efetivaria a partir de 2008.

Vale ressaltar uma questão que permeou esta etapa de transição e o processo decisório, sua organização no âmbito dos segmentos de classe e das instituições, visto que são contraditórios os documentos que analisam este processo. O artigo 3º do Decreto 6.095/2007 (BRASIL, 2007b) preconizava que o processo de integração seria iniciado por meio de um acordo entre as instituições que comporiam a RFEPCT, sendo este processo uma agregação voluntária.

Ao analisar textos de autores³² que abordam documentos a respeito deste processo, no âmbito das instituições da rede, observa-se que esta “agregação voluntária” foi, na verdade, uma imposição do governo que se valeu de estratégias simbólicas de coerção, ou seja, para as que aderissem, destinar-se-iam mais verbas e oferecer-se-iam melhores condições de trabalho, carreira mais promissora, melhor infraestrutura, dentre outras estratégias. Para as que não o fizessem, reservavam-se condições adversas.

Estas formas coercitivas, no discurso e na prática do movimento em prol do que alguns autores³³ denominam de *ifetização* da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, foram citadas durante as entrevistas realizadas no IFMA, lócus desta pesquisa. Os professores entrevistados que participaram deste processo em 2008, com exceção dos docentes que ocupam

³¹ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. (BRASIL, 2008c)

³² Otranto (2010, 2011)

³³ Neves (2010); Nascimento e Quirino (2012).

cargos do alto escalão do IFMA e de professores concursados após a mudança institucional, foram unânimes em avaliar como um processo antidemocrático.

“Eu sou docente da instituição desde 1994 [...] eu até brincava porque nós fomos chamados várias vezes ao teatro para participar da discussão em torno da institucionalização. O que me chamava atenção é que foi feito um Decreto Lei e nós íamos ao teatro analisar um decreto, a palavra decreto já diz o que é, não tinha que analisar muita coisa, porque o governo já assinalava qual era a postura dele, ou seja, ou adere ou não adere. Agora, se você não aderir, você tem que ter suporte suficiente para dizer ‘não’ ao governo, um governo que sabemos que é megalomaniaco, que queria deixar sua marca.”(DSLMO2)

“Esta transição se deu de uma forma extremamente política, mas política partidária, ou seja, o diretor da época estava alinhado com o presidente da república, o Lula, que fazia parte do partido. Então era interessante para ele que este projeto de Instituto Federal vingasse aqui no Maranhão, embora a comunidade acadêmica tivesse consciência de que poderia rejeitar o projeto, mas a mobilização foi muito forte. Digo que mais uma vez politicamente ele se articulou muito bem com seus diretores e com todos aqueles que comungavam da gestão dele. Os debates foram extremamente direcionados para a mudança de CEFET para Instituto. Eu pessoalmente me posicionei contra, foi um retrocesso. A ideia era sair de Centro de Ensino para Universidade Tecnológica. A mudança aconteceu de forma majoritária, praticamente todo o instituto mobilizado pela articulação política do diretor, de que o projeto era um projeto bom para o CEFET, o projeto ia trazer mais recursos, principalmente esse viés do financiamento foi o viés majoritário usado pela direção na época, o viés que o Instituto ia poder contar com mais financiamentos, com mais programas, e, de fato, isso tem acontecido, só que estes recursos não têm se transformado em elementos positivos ou qualitativos para o Instituto.”(DSLMO1)

“Bom, o diálogo rolava, ocorria muito no âmbito do MEC e com os Diretores, os três diretores até então das três instituições, CEFET, EAF Codó e São Luís [...] me lembro que aqui no Maranhão, a EAF São Luís na verdade, ficou bastante relutante em aderir ao projeto [...] pelo menos a Agrotécnica de São Luís e Agrotécnica de Codó [...] a Agrotécnica de São Luís tinha todo um planejamento montado para se transformar em um Centro Federal de Educação Tecnológica [...] Tanto que São Luís e Codó, foram as últimas escolas agrotécnicas a aderirem ao projeto de instituto, isso depois de muito tensionamento com o MEC. Os principais argumentos que foram colocados para o convencimento, que acabaram ocasionando a definição favorável a aderir a este projeto, foi de que havia o risco de estadualização, havia o risco de perdas de recursos ou não recebimento de possíveis incentivos. Foi a mesma lógica que o governo FHC utilizou para pressionar as instituições a aderirem ao PROEP” (DSLMO1)

Deste modo, com a utilização destes métodos de convencimento visando estabelecer o “consenso”, no segundo mandato do Governo Lula, pela Lei 11.892/2008

(BRASIL, 2008c), é instituída a nova RFEPCT, e criados os IFET's, com adesão quase maciça de todas as instituições que faziam parte da antiga rede³⁴.

De acordo com a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), no Capítulo I, artigo 1º, no que concerne à estrutura organizacional, fica instituída a Rede, no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao MEC e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); CEFET Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Colégio Pedro II; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, deixando de existir, a partir deste momento, as antigas instituições, com exceção dos CEFET's citados.

O movimento de reestruturação da rede ou a *ifetização* está alicerçado em algumas concepções, tais como: a concepção orgânica e sistêmica de Rede; a interiorização da rede, como um princípio de democratização do ensino profissional e tecnológico; a natureza singular e pluricurricular das instituições aptas a ofertar cursos de educação básica e profissional e tecnológica; a atenção para o desenvolvimento socioeconômico através da oferta de cursos voltados para os arranjos produtivos locais.

É primordial compreender a concepção de *rede* adotada pelo MEC, visto que, desta, materializa-se todo um paradigma de instituição, de gestão, de organização político-pedagógica e curricular, no qual, estas instituições deveriam ser mantidas e controladas.

Isso está explícito em todos os documentos normativos da RFEPCT, inclusive do Termo de Acordo e Metas e Compromissos (TAM) (BRASIL, 2008f), que aborda os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais, e celebrado entre a União e os IFET's, por intermédio da Secretaria de Estado Ciência e Tecnologia (SECTEC). Neste Termo, o governo afirma que os IFET's têm, na condição de REDE, o eixo norteador e princípio básico de sua existência, que seria a obrigação de tecer relações entre instituições que dela fazem parte assim como no relacionamento com outras instituições de fora da rede, compartilhar ideias e ações visando a contribuir para o cumprimento de sua missão institucional. (BRASIL, 2008f, p.1)

³⁴Desde 29 de dezembro de 2008, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas vinculadas a Universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Também integram os institutos as novas escolas que estão sendo entregues dentro do plano de expansão da rede federal. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 Escolas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica.

Portanto, o MEC não considera a *rede* somente um agrupamento físico de instituições, mas, acima de tudo, a compreende como uma fusão institucional, ou seja, como uma forma de estruturar e organizar o funcionamento destas instituições, para que estas tenham objetivos similares, interagindo de forma colaborativa e programando ações que atendam às demandas de desenvolvimento econômico e à inclusão social local.

Neste sentido, no documento “*Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes*” (BRASIL, 2008d) é reiterada a concepção de que “a rede é tecida a partir das relações sociais existentes que oportunizam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação [...] trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento de atuação regional com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal”, assim como, é defendida a ideia de que uma política para esse segmento educacional está intrinsecamente relacionada com finalidades estratégicas de desenvolvimento econômico do país e, como tal, deve ser tratada, sendo primordial esta concepção de ações organicamente articuladas. (BRASIL, 2008d, p.27)

Em se tratando da singularidade da nova Rede, um dos pontos que a diferencia das demais redes federais de ensino é a concepção de educação verticalizada com oferecimento, na mesma instituição, da educação básica ao ensino superior, ou seja, o fato de que a RFEPCT passa a oferecer cursos de todos os níveis e modalidades de ensino – da formação inicial e continuada à pós-graduação *stricto sensu* – ocasionando mudanças na identidade de algumas instituições que faziam parte da antiga Rede, como é o caso das EAF’s e as UNED’s, assim como alterando as condições de trabalho dos docentes, visto que estes passam a atender uma clientela heterogênea no que diz respeito a cursos, níveis, formas e modalidades de ensino e faixas etárias.

Esta oferta diversificada é preconizada em vários artigos da lei de criação da rede. No Capítulo I, artigo 2º, fica explícito que fazem parte da RFEPCT instituições “de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos [...]”. (BRASIL, 2008c, p. 1)

No Capítulo II, Seções II e III, que tratam especificamente das finalidades, características e dos objetivos, esta concepção é reiterada. Nos artigos 6º e 7º, é reafirmada a abrangência em diversos níveis e modalidades de ensino, com vistas à qualificação de profissionais nas diversas áreas da economia, objetivando o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Nestes artigos, percebe-se o discurso governamental da utilização dos institutos, prioritariamente, a serviço do capital/mercado. Nos incisos I a III do artigo 6º, o governo define que os IFET's, instituições que otimizarão a infraestrutura física e os quadros de pessoal já existentes na antiga rede, deverão ofertar a EPT, em todos os seus níveis e modalidades, qualificando os cidadãos nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Deste modo, a instituição promoveria a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, preparando este cidadão para encontrar soluções técnicas e tecnológicas. (BRASIL, 2008c, p. 5)

No que diz respeito à verticalização da educação básica, à educação profissional e educação superior, a lei preconiza que os institutos deverão ministrar: educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; cursos em nível de educação superior, entendidos como os cursos de tecnologia, licenciatura, bacharelado e Pós-graduação lato e stricto sensu. Desde modo, os institutos se consolidariam como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas. (BRASIL, 2008c, p. 5)

Quanto a EPT de nível médio e cursos de formação inicial e continuada, no artigo 7º, ao frisar “prioritariamente” a oferta da educação técnica de nível médio na forma de cursos integrados, o governo reafirma a vocação destas instituições.

Esta prioridade se coaduna com a LDBEN, assim como é também reiterada no artigo 8º da lei dos institutos, no qual afirma que, “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” (BRASIL, 2008c, p. 6). Os outros 50% (cinquenta por cento) seriam destinados ao ensino superior, sendo que destes apenas 20% seriam para cursos de Licenciatura.

Além da oferta regular de cursos técnicos, o governo oferece, pelos institutos, a formação inicial e continuada de nível técnico vinculada a programas de EPT, também denominados de Programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) e que têm sido alvo prioritário do Governo Federal.

O investimento mais expressivo é destinado a dois programas que têm por objetivo atender a uma parcela da população economicamente ativa, portanto, de interesse econômico para o país. São eles: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e, mais recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³⁵.

O PROEJA, criado inicialmente pelo Decreto 5.478/2005³⁶ (BRASIL, 2005), visava articular a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e, posteriormente, foi substituído pelo Decreto 5.840 (BRASIL, 2006a)³⁷, aumentando sua abrangência também para o Ensino Fundamental, com a oferta de cursos de educação inicial e continuada para trabalhadores.

Com este decreto de 2006 (BRASIL, 2006a), o Governo Federal amplia, também, o número de instituições que poderiam oferecer o PROEJA, incluindo os sistemas estaduais e municipais como proponentes, criando, desta forma, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com dados do INEP (2009a e 2013a), na Tabela 1, percebe-se que a evolução das matrículas PROEJA/FIC foi de 498,18% no nível fundamental e 19,55% no nível médio, sendo que a maior evolução se deu na Região Nordeste (338,18%) e no PROEJA/Médio, na Região Centro-Oeste (44,98%)

Tabela 1 – Matrículas do PROEJA/Nível Fundamental e PROEJA/Nível Médio – Brasil e Regiões/Rede Federal – 2009 e 2013

REGIÃO GEOGRÁFICA	EJA FUNDAMENTAL			EJA MÉDIO		
	2009	2013	2009/2013 Δ%	2009	2013	2009/2013 Δ%
Brasil	55	329	498,18	10.883	13.011	19,55
Norte	-	-	-	1.453	1.595	9,77
Nordeste	55	241	338,18	4.122	5.322	29,11
Sudeste	-	14	-	3.198	3.220	0,68
Sul	-	74	-	1.232	1.601	29,95
Centro-Oeste	-	-	-	878	1.273	44,98

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2009a; 2013a)

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

³⁵ Maior programa de qualificação de mão de obra do país, o PRONATEC, do Governo Federal, investiu, em 2013, R\$ 1.044.046.000,00, atingindo a marca de 522.023 novas matrículas, totalizando, desde sua criação, em 2011, 822.796 alunos. Entretanto, segundo dados oficiais, até o fim de maio de 2015, o montante aplicado no programa em todo o país foi de R\$ 208,7 milhões, valor que representa apenas 7,4% do que foi gasto ao longo de 2014, quando o governo investiu R\$ 2,8 bilhões.

³⁶ Instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. (BRASIL, 2005)

³⁷ Instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. (BRASIL, 2006a).

Cabe a ressalva que, se analisarmos o PROEJA (Fundamental e Médio) de todas as dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Privada), no período de 2009 a 2013, a evolução das matrículas foi de 165,37%.

Segundo o MEC (BRASIL, 2007c), o PROEJA tem como princípio básico integrar a educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, via oferecimento de cursos para um público composto por jovens e adultos brasileiros.

Para tanto preconiza como princípios do PROEJA/Nível Fundamental: princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos; princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; princípio de construção coletiva do conhecimento; princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade; e o princípio da avaliação como processo.

Para o PROEJA/Nível Médio, o governo elencou como princípios, a inclusão e inserção orgânica da EJA/EPT nos sistemas educacionais públicos, ampliando, assim, o direito da população à educação básica; a defesa do trabalho como princípio educativo; a definição da pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nesta política, assim como a importância dada por esta política nas questões de gênero, étnico-raciais como fundante da formação humana. (BRASIL, 2007d, p. 37)

Com a consecução destes princípios, o governo pretendia oferecer cursos para uma grande parcela da população brasileira que, com 15 anos ou mais, não concluíra os ensinos fundamental e médio. Ressalta-se, entretanto, que não se defende nesta questão a “mão benevolente” do Estado, visto que compreende-se que ofertar uma educação a população em idade escolar é princípio democrático fundamental e direito cidadão.

Em 2005, ano de criação do PROEJA, segundo dados da PNAD, 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros não haviam concluído esta etapa de ensino. Para sanar este problema, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) fomentou a implementação de políticas sistemáticas de formação de docentes e gestores envolvidos no PROEJA, através de uma campanha nacional para que as instituições que compunham a RFEPT apresentassem e promovessem cursos de Pós-Graduação *lato sensu* que qualificassem profissionais que trabalham com este programa.

Convém apontar, entretanto, que o PROEJA, apesar de suprir uma necessidade emergente e premente de escolarização/qualificação, corrobora a lógica dual, em que o acesso

à educação e o tipo de educação ofertado ainda dependem da origem social e econômica do indivíduo, e que estes cursos têm que atender às exigências do setor produtivo em detrimento das expectativas de formação do trabalhador.

O outro programa prioritário e apontado como o carro-chefe da política educacional do Governo Dilma é o PRONATEC. Criado em 2011, pela Lei 12.513³⁸ (BRASIL, 2011b), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e de interiorizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância. Inclui nos seus objetivos a melhoria de infraestrutura de escolas que disponibilizam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais.

Nos artigos 2º e 3º, ficou definido que o público-alvo do programa seriam os estudantes de ensino médio e de EJA, da rede pública; os trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011b, p. 3). Cinco iniciativas integram as ações do PRONATEC – expansão da RFEPCT; Programa Brasil Alfabetizado; Rede Etec Brasil; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem e Bolsa-Formação.³⁹

³⁸ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); e dá outras providências. (BRASIL, 2011b).

³⁹ “Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Entre 2003 e 2014 foram construídas 422 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entregues à população, elas foram somadas às 140 unidades construídas entre os anos de 1909 e 2002. Hoje, a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 02 Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, 24 Escolas Técnicas Vinculadas às universidades Federais e o Colégio Pedro II, totalizando 562 *campi* em funcionamento. Conheça a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Programa Brasil Profissionalizado - O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; Rede e-Tec Brasil - Na Rede e-Tec Brasil, são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem - O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores; Bolsa-Formação - Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o Pronatec criou a Bolsa-Formação, por meio da qual são oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.” (BRASIL, 2011c)

Deste modo,

Art. 4º O PRONATEC será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras: I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008. (BRASIL, 2011b)

No PRONATEC, são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), em instituições privadas de Educação Superior e de Educação Profissional técnica de nível médio.

Neste programa, são ofertados três tipos de cursos: técnico, para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; técnico, para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano; e formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

Ao que parece, tais cursos têm sido muito aceitos, visto que dados do INEP (2012a) registraram uma expressiva matrícula de 1.151.849 alunos em todo Brasil, em cursos Técnicos e FIC.⁴⁰

Quanto a estes programas, Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p.35) afirmam que:

O resultado é que o Governo Lula encerrou os seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o Governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua

⁴⁰ Estas matrículas são referentes a Cursos Técnicos (Bolsa Formação Estudante; Brasil Profissionalizado; E-Tec Brasil; Acordo Sistema S; Rede Federal de EPCT; Cursos FIC (Bolsa Formação Trabalhador; Acordo Sistema S).

mercadorização. A institucionalização dos cursos FICs/Proeja (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) pode ser citada como exemplo dessa política de aligeiramento educacional.

Cumpramos ressaltar que muitos professores que atuam nos IFET's concordam com a afirmação de que a instituição tem se constituído num espaço de massificação da formação técnica de jovens e adultos trabalhadores, conforme se pode constatar na fala de um docente do IFMA,

“A expansão sob a ótica do governo ela é vista como uma forma de inclusão social porque o que o governo coloca é que a oportunidade de municípios oportunizarem aos jovens terem uma formação qualificada através dos Institutos Federais porque nós temos um Instituto que do ponto de vista da formação, ele é bastante qualificado em relação às outras demandas, mas o olhar que se tem é que os jovens dos municípios terão oportunidade de ter emprego, de moradia, então esse é o foco que se coloca. Mas a crítica que se faz sobretudo dos trabalhadores é que essa expansão ela é feita sem qualidade. A qualidade que nos referimos é do ponto de vista do serviço e da profissão, do atendimento do serviço. Porque nós temos percebido que ao mesmo tempo que nós temos gerado cursos regulares, houve um aumento muito grande de cursos com formações aligeiradas. Nós temos vários cursos dessa natureza: o PRONATEC, PARFOR, Mulheres Mil, PROCAMPO, que são cursos que dizem que o propósito é a inclusão social, mas o que a gente está percebendo é que eles não estão qualificando os trabalhadores com qualidade [...] na verdade não dão a dimensão de realmente colocar o trabalhador num lugar seguro, que é a garantia do emprego.” (DSL11)

Relativamente à formação na Educação Superior nos IFET's, a lei em análise preconiza oferecimento de cursos da graduação à pós-graduação *stricto sensu*. Nos cursos de graduação, o governo define como os superiores de tecnologia; de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica, voltados para a formação de professores para a educação básica; cursos de bacharelado e engenharia. (BRASIL, 2008c, p. 5).

Os IFET's, por serem autarquias com autonomia jurídica, têm total liberdade para criar cursos de nível superior, sendo que o MEC determina, como prioridade, os cursos de licenciatura, nas áreas de ciências e matemática, e, de bacharelado, na área de engenharia.

No mês de novembro/2013, em uma palestra realizada no Rio de Janeiro sobre sustentabilidade e desenvolvimento no Brasil, o Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Marco Antônio Raupp, reafirmou a importância e o compromisso do governo na formação/qualificação de recursos humanos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), destacando ser esta uma das principais linhas de ação da política ministerial. Na palestra, o ministro reforçou a necessidade do crescimento na formação de alunos nas áreas de Engenharia,

Matemática e Ciências Naturais, apontando, dentre outras, os Institutos Federais como umas das instituições com capacidade para assumir esta formação. E afirmou,

Esses esforços, no Brasil, são executados por programas do Ministério da Educação em conjunto com o MCTI. Essa parceria não visa apenas à formação de doutores; o ensino técnico também é fundamental para a questão tecnológica, pois precisamos de técnicos competentes para trabalhar em laboratórios, em desenvolvimento de instrumentos e equipamentos, entre outros setores de P&D” [...]. Temos que ter empresas globais, capazes de desenvolver novos produtos e tecnologias para estarem aptas a competirem no mercado internacional. (PUBLISBQ, 2013, p.1)

Convém ressaltar ainda que, no Artigo 8º, a lei determina que a oferta de Educação Superior seja limitada: reservados para este nível 50% das vagas, sendo que, no mínimo, 20%, para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica. Desta forma, estabelece:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. § 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação. § 2º Nas Regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei. (BRASIL, 2008c, p. 6)

Quanto ao modelo de ensino, pesquisa e extensão, o governo define a pesquisa aplicada, como modelo articulador da prática pedagógica e reafirma os institutos como locais para a formação de mão de obra e geração de emprego/renda.

A defesa da pesquisa aplicada como modelo segue a tendência atual adotada pelas instituições de nível superior no país. A universidade brasileira e, em particular, a pós-graduação adotam este paradigma, no sentido de melhor atender aos interesses do capital. A produção secular de conhecimento, que tinha a universidade como lócus, deu espaço para o “produtivismo acadêmico”, em que professores e alunos se veem pressionados a produzir, em detrimento de seus interesses, em que o professor-pesquisador é um “produtor de resultados” e o aluno pós-graduando “um agoniado”. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.55),

Há três principais processos colocados na inércia do movimento de reconfiguração da pós-graduação no país: 1) o CNPQ (Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; 2) a Agência Capes (Estado), que regula um sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq (articulada a ele, portanto), bem como um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico; 3) o mercado, para o qual convergem os movimentos anteriores e que, em última instância, conduz a reforma universitária.

Os IFET's não estão isentos desta lógica, visto que, na própria lei de sua criação, no artigo 2º, parágrafo 1º, afirma-se que, “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.” (BRASIL, 2008c, p. 1).

No caso específico dos IFET's, as agências como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) também financiam pesquisas e, portanto, direcionam o fazer científico, principalmente para os setores industriais e empresariais.

Segundo Otranto (2011, p. 14), “o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial”

Como já foi abordado, os organismos internacionais são presentes e definidores da política educacional do país. O Banco Mundial, ao se referir aos países periféricos, defende que os governos e suas instituições que oferecem ensino superior devem investir em universidades de vocação profissional, institutos isolados e centros vocacionais e de formação técnica com duração de dois anos.⁴¹ (OTRANTO, 2011)

Em vista disso, importante é comentar a respeito das áreas de concentração das pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação da RFEPC, que, sem maiores surpresas, até pela vocação destas instituições, segundo Mota (2013, p. 180),

[...] a área de engenharia é a que concentra maior número de PPG na Rede Federal (44%), seguida pela área de Ciências Agrárias (27%) e, logo depois, aparecendo a área de Ensino (16%). As áreas tecnológicas e agrárias se mantêm como as áreas mais destacadas em vários indicadores. A origem das instituições da Rede Federal é a explicação mais recorrente e lógica para essa realidade. Os Cursos de Pós-Graduação na área de ensino são voltados para a

⁴¹Otranto (2010) refere-se a dois documentos do Banco Mundial: “Higher Education: The Lessons of Experience. World Bank, Washington (1994) e “Education Sector Strategy. Human Development Network. World Bank, Washington” (1999).

educação profissional, científica e tecnológica. (Educação Profissional, Ensino de Matemática e Ciências e Educação Tecnológica). Além da relação tradicional com essas modalidades de educação, há elementos que oferecem novos significados aos PPG dessas áreas: as políticas governamentais de indução à formação e qualificação de professores da educação fundamental e básica; as proposições sobre Educação Profissional em nível de Pós-Graduação, inseridas no PNPQ 2011-2020, que se voltam para o apoio ao ensino e à pesquisa em Educação Profissional, além da ampliação direcionada da base docente do ensino superior na Rede Federal devida a oferta obrigatória de cursos de licenciaturas em matemática e ciências da natureza.

Deste modo, compreende-se que os Institutos Federais vêm, a exemplo das outras instituições de nível superior, servindo de local para o desenvolvimento de pesquisas que atendam às necessidades do setor produtivo e financeiro, de empresas/corporações, que nelas investem, direta ou indiretamente, por intermédio de fomento à pesquisa aplicada. Dentre tais empresas, é possível citar a Vale S.A e Alcoa/Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR).

Fica claro, no discurso e na proposta do governo, a estratégia de desenvolver no país uma formação que propicie a qualificação de trabalhadores em consonância com a realidade de cada localidade, a partir da vivência regional, na perspectiva do desenvolvimento de soluções que contribuam para o processo de inclusão e interiorização da política de educação profissional e tecnológica.

Cumprir observar, ainda, que, seguindo princípio evidenciado em toda legislação, os institutos, ao oferecerem cursos Técnicos, Programas FIC e ensino superior, o fazem, conferindo ênfase ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional por intermédio da articulação entre ensino e os arranjos produtivos locais.

Neste sentido, no que se refere à articulação com os arranjos produtivos, o governo reafirma o discurso oficial dos institutos, ao definir que a sua implantação deve ser orientada a fim de beneficiar a consolidação destes arranjos, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Tal premissa é reiterada nos documentos oficiais, em que se afirma que “os Institutos Federais devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos [...] Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua Região de abrangência tem grande importância”. (PACHECO, 2011, p. 22)

Considera-se tal aspecto um dos grandes desafios dos IFET's, tanto do ponto de vista desta articulação que envolve vários interesses, sendo necessário o consenso, quanto no que concerne à própria situação de vulnerabilidade da clientela-alvo dos institutos. O excerto

a seguir demonstra de que maneira, no discurso oficial, o governo definiu a EPT como política pública e os institutos como o local para efetivar esta política, e dá a dimensão do desafio a ser enfrentado.

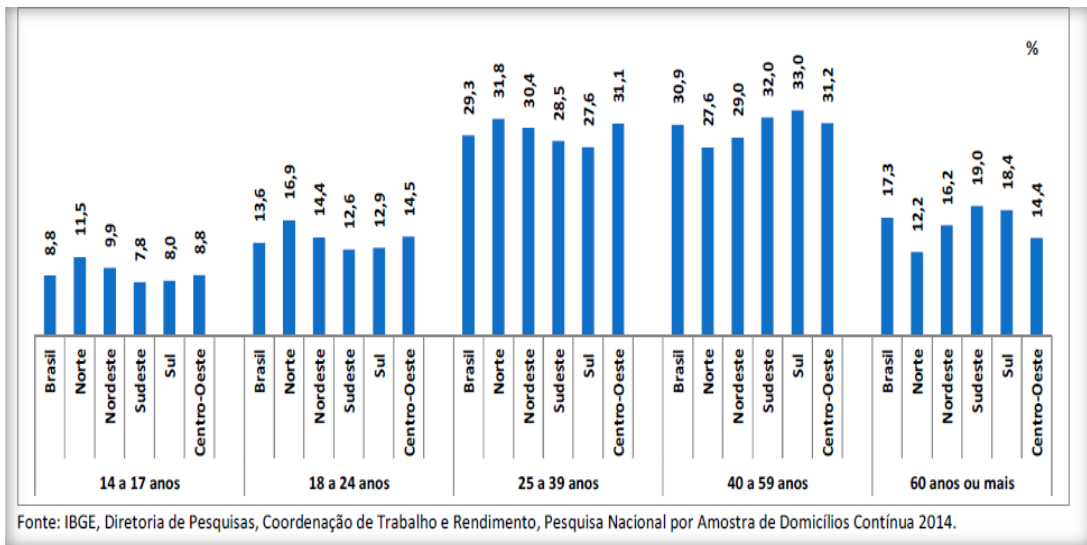
Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da Região [...] Nesse projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isso, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais [...] Em sua intervenção, os Institutos Federais devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua Região de abrangência tem grande importância [...]. Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. (PACHECO, 2011, p. 14)

Por esta fala, fica claro que uma instituição com estas finalidades só alcançará êxito se for colocado em prática um planejamento eficiente, que conte com um quadro de pessoal qualificado que consiga efetivá-lo. Além deste planejamento na articulação institutos/poderes locais/comunidade, é imprescindível o diálogo, o que efetivamente se tem tornado um entrave diante da rapidez e da maneira como se tem dado a expansão dos institutos.

O outro desafio para o atendimento desta finalidade dos institutos está intrinsecamente ligado à clientela-alvo, ou seja, aos jovens com idade para estudo que precisam entrar mais cedo no mercado de trabalho, o que, ocasionalmente, pode afetar sua decisão/condição de ingressar na escola.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), publicado em 2014, são consideradas pessoas em idade de trabalhar aquelas acima de 14 anos. No Gráfico 1, observa-se que no primeiro trimestre de 2014, a faixa etária de 14 a 17 anos representavam 8,8% das pessoas em idade laboral, sendo que a maior concentração estava nas regiões Norte e Nordeste, 11,5% e 9,9%, respectivamente.

Gráfico 1- Distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões – 3º trimestre de 2014



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2014),

A pesquisa também evidencia que, no país, neste mesmo trimestre, entre as pessoas em idade de trabalhar, 39,9% não tinham completado o ensino fundamental, 41,3% haviam concluído pelo menos o ensino médio, e 11,2% havia concluído o nível superior. Analisando por regiões, observou-se que nas Regiões Nordeste (49,5%) e Norte (44,2%), parte expressiva da população de 14 anos ou mais de idade não tinha concluído o ensino fundamental, enquanto que, nas Regiões Sul (37,6%), Centro-Oeste (37,4%) e Sudeste (34,2%), estes percentuais eram menores.

Observou-se ainda que, nas Regiões Sudeste (46,9%), Centro-Oeste (42,7%) e Sul (41,7%) o percentual dos que tinham concluído pelo menos o ensino médio era superior ao verificado nas Regiões Norte (36,0%) e Nordeste (33,2%). Percebe-se, portanto, que no País, 11,2% da população em idade de trabalhar havia concluído o nível superior. Na Região Sudeste, este percentual era de 13,9%, praticamente o dobro do observado na Região Nordeste (7,0%). (IBGE, 2014)

Desde modo, estes jovens, que já se encontram no mercado de trabalho e que deveriam ser mais qualificados, são potencialmente o público⁴² dos institutos.

Neste sentido,

É importante observar que a composição etária era diferente entre as cinco Grandes Regiões, característica importante para o entendimento do mercado de trabalho regional. Na Região Norte, a parcela das pessoas de 14 a 17 anos era bem próxima a de idosos, fato não observado nas demais Regiões. Outro

⁴² Segundo IBGE (2014), 8,8% estão na faixa dos 14 aos 17 anos; e 13,6% entre 18 e 24 anos.

destaque, também observado na Região Norte, é o fato da participação da população de 18 a 24 anos ser superior à de idosos. Ressalta-se ainda que as Regiões Sudeste (19,0%) e Sul (18,4%) apresentaram os maiores percentuais de idosos. (IBGE, 2014, p. 9)

Sem dúvida este é um grande desafio para o governo no desenho das políticas educacionais e, particularmente, para os IFET's que têm esta clientela como alvo.

Compreende-se, portanto, que a política de massificação do ensino técnico regular ou aquelas ofertados via “cursos de bolso”⁴³ de curta duração, além de definir a organização, a dinâmica e o *ethos* institucional no IFET, favorecem a implementação de uma política de *fast food* na formação do trabalhador que se torna mais problemática quando o governo articula estes programas com a educação a distância por meio da Rede E-Tec Brasil⁴⁴.

Percebe-se, também, que o modelo dos IFET's longe de ser uma novidade ou uma maneira progressista para a EPT, representa a transposição do paradigma privado para uma rede pública de EPT, como nos moldes do Sistema S.

Este fenômeno, em 1998, foi abordado por Cunha (2005, p. 262) denominado pelo autor de *senaiização*, em que, “[...] todos os cursos seriam montados na forma de módulos, de modo que possa haver flexibilidade no sistema: entradas e saídas diversas, certificação parcial e cumulativa. É o que chamei em 1998 de *senaiização* das escolas técnicas industriais e dos CEFETs”.

Com efeito, as escolas técnicas receberam o encargo de oferecer cursos de qualificação profissional, cursos rápidos às empresas e a destinatários que se apresentem voluntariamente, na ampliação do leque de seus cursos, além de partir para a geração de receitas próprias. [...] As escolas dessa rede podem estar no rumo de um processo de privatização, por virem a pautar-se pelas demandas imediatas das empresas e pela busca de recursos financeiros no mercado, seja pela venda de cursos a quem esteja disposto a pagar por eles (destinatários individuais e institucionais) seja pela apresentação de projetos às agências de fomento da educação profissional, em igualdade de condições com outros “competidores”, como, por exemplo, e principalmente, o SENAI. [...] No limite, o que já foi um jogo de palavras poderá se transformar em expressão adequada: o ministério não ministra educação (a profissional, no

⁴³ Termo que estou utilizando, como analogia, para definir os cursos de Formação Inicial e Continuada, de curta duração, oferecidos pelo Sistema S, PRONATEC, os IFETS, e outras instituições de educação profissional da rede pública ou privada de ensino.

⁴⁴ Lançado em 2007, o sistema Rede E-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. A estados, Distrito Federal e municípios cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos. A meta é estruturar mil pólos e atender 200 mil alunos até 2010.

caso), abrindo espaço para o crescimento do controle privado nesse campo. (CUNHA, 2005, p. 262)

Ainda segundo Cunha (2000, p. 106), este modelo privado de ensino para a esfera pública, enfatizando que a educação não-formal seria constituída por “formação profissional de curta duração, qualificação profissional, retreinamento de trabalhadores (inclusive reconversão), capacitação de jovens e adultos para o trabalho”. A tudo isso o autor soma, também a autonomia financeira, sendo as escolas orientadas a atuar na prestação de serviços a empresas públicas e privadas.

3.2.2 A organização do ensino na nova RFEPCT e nos IFET's: o discurso conservador travestido de progressista acerca da integração do Ensino Médio e a EPT

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30)

Do ponto de vista da nova organização e concepção de ensino para esta modalidade, analisaram-se documentos fundamentais para o entendimento da EPT no Brasil⁴⁵. O primeiro é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE, publicado em 24/04/2007, tem como carro-chefe o “*Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*”. Instituído pelo Decreto n. 6.094/2007⁴⁶ (BRASIL, 2007a), compõe um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica, em que são elencados quatro eixos de ação, dentre os quais, o do Ensino Profissional e Tecnológico. De

⁴⁵ o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 24/04/2007, tem como carro-chefe o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a); o Decreto 5.154, de 23/07/2004 (BRASIL, 2004b); a Lei 11.741 de 16/07/2008 (BRASIL, 2008a); o Decreto 8.268, de 18/06/2014 (BRASIL, 2014c) e, mais recentemente, a Lei 13.005, de 25/06/2014 (BRASIL, 2014a), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴⁶ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007a).

acordo com Saviani (2009, p. 5), “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.”

Neste documento, um dos princípios apontados como norteadores da política é a diminuição entre fronteiras e barreiras regionais. Nele, afirma-se que o enlace entre educação e ordenação territorial é imprescindível na medida em que é no território que as diversidades cultural e social, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. E, neste sentido, toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior (BRASIL, 2007a).

Assim, pensar a redução das desigualdades seria o desafio do governo e este seria superado por “um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo, pois não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace” (BRASIL, 2007a, p. 6).

É no eixo que trata da EPT que o documento explicita que esta modalidade, os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornam mais evidentes e, portanto, os efeitos de sua articulação mais necessários. São apontados, também, os Institutos Federais como modelo para esta articulação, pois estas instituições, como foram pensadas,⁴⁷ atuariam de maneira integrada e seriam referências regionais, exemplos de uma educação sistêmica que articulasse desenvolvimento econômico e territorialidade.

O PDE, portanto, menciona os IFET's como instituições modelo para a consecução da EPT, seja nos cursos regulares do ensino médio com suas diversas formas (concomitante, subsequente ou integrado), seja nos programas FIC, como o PROEJA, programa essencial para a integração EJA/EPT no âmbito dos sistemas estaduais e federal ou Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) como ação importante a ser implementada no sistema municipal, ou ainda PRONATEC.

Quanto à organização do Ensino Médio e EPT, numa perspectiva integrada, conforme se abordou no item anterior, historicamente, a política educacional brasileira oscilou entre ações de integração e desarticulação, em cujo debate está presente a contradição fundamental entre: capital e trabalho; o saber instrumental técnico e o ensino politécnico; a instrução profissional e instrução geral.

⁴⁷ Segundo o documento do Tribunal de Contas da União, após Auditoria Interna, a expansão da educação profissional, via IFET's, segue duas direções: “a) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas pré-existentes com a construção de novos campi nas Regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas Regiões; b) a **interiorização dos institutos**, visando a ocupar os lugares de maior carência socioeconômica. (BRASIL, 2011a, p. 9).”

Como analisamos anteriormente, esta desarticulação esteve presente em todos os atos normativos do governo FHC, mas com o Decreto 5.154 de 23/07/2004 (BRASIL, 2004b), a Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) e o Decreto 8.268/2014 (BRASIL, 2014c), o Governo Lula estabelece a reintegração desta política. Todos estes documentos foram elaborados para garantir a concepção de EPT nos moldes da articulação entre a EPT, o Ensino Médio, a Educação Superior, assim como as modalidades de ensino, em particular a EJA.

Em 2003, vários eventos foram organizados pelo MEC para a definição desta política, dentre estes, dois seminários merecem destaque: o “*Ensino Médio: construção política*” (maio/2003) e “*Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*” (junho/2003). O segundo evento apresentou como resultado o documento “*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*” e é considerado o piloto para o decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) e, dentre outras considerações, definiu que “é preciso superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos e a segunda aos pobres [...] a educação profissional garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica.” (BRASIL, 2004a, p. 21)

Compreende-se, entretanto, que a defesa da integração, se dá num campo de acirramento do confronto entre vertentes progressistas e conservadoras, sendo que a vitória dos setores progressistas não afasta o conservadorismo na implementação/efetivação, principalmente no âmbito do órgão gestor das políticas educacionais – o MEC e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Parafraseando Oliveira et al (2010), a democracia é uma questão de forma/participação, de método/diálogo e de conteúdo/democratizar direitos.

E, neste sentido, analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.26),

[...] sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número de 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Mas conseguindo ou não implementar a proposta da integração, pelo menos no discurso oficial, o decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004b), no artigo 1º, determina que a EPT será desenvolvida por meio: I – da formação inicial e continuada de trabalhadores; II – a EPT integrada ao nível médio, assim como, III – a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Posteriormente, o inciso I com a denominação “formação inicial e continuada de trabalhadores” foi substituído por “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores” (BRASIL, 2014c, p. 1).

Para a formação inicial e continuada, o decreto reafirma a concepção de integração da EPT e a educação básica, com vistas à qualificação dos trabalhadores com o claro objetivo de sua preparação para o trabalho, e entende formação inicial e continuada como “a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.” (BRASIL, 2014c, p. 1). Prevê que estes cursos terão carga horária mínima de 160 horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada.

Para a educação profissional técnica, articulada ao ensino médio, é reiterada a concepção do governo da articulação com a educação básica, tendo como parâmetro as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2014c, p. 2)

Em 2008, o governo promulga a Lei 11.741/2008⁴⁸ (BRASIL, 2008a), que ratifica, do artigo 36-A ao 42, a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio, a EJA e para a educação profissional nível técnico e tecnológico, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador, na tentativa de superar a dualidade histórica entre a educação profissional e a educação básica, rumo à politecnia, pelo menos no discurso materializado na lei.

Assim, a lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) preconiza que a organização da EPT de Nível Médio poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de nível médio ou em comparação com outras instituições que ofertam a EPT, e será desenvolvida – articulada com o ensino médio nas formas integrada ou concomitante - para os que já tenham concluído o ensino fundamental ou para os que ainda estão ingressando no ensino médio ou estejam

⁴⁸ Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008a)

cursando-o; subsequente, em cursos destinados aos que já tenham concluído o ensino médio. Estes cursos terão validade nacional e habilitarão o indivíduo ao prosseguimento de estudos na educação superior. (BRASIL, 2008a, p. 1)

Em 2014, é lançado o Decreto 8.268/2014⁴⁹ (BRASIL, 2014c), que altera o Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004b) em alguns aspectos, principalmente: artigo 1º, inciso I e o artigo 2º inciso II, que inclui como essencial na política da EPT a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; da terminologia e concepção do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2014c, p.1)

Outro marco na legislação que define qual o papel da EPT e que foi recentemente promulgada foi a Lei 13.005, de 25/06/2014⁵⁰ (BRASIL, 2014a), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que vinha tramitando no Congresso Nacional desde 2010.

O PNE se coaduna com as diversas leis já mencionadas e, de certa forma, reforça a política do governo federal de transformar a EPT em uma política de qualificação profissional estratégica para a inserção do país no mercado e no atual regime de acumulação do capital. E neste sentido, nas Metas 10 e 11 (BRASIL, 2014a, p. 9), é definido um conjunto de ações para a EPT.

O Quadro 1, demonstra as metas e estratégias definidas pelo governo federal ao promulgar o PNE.

Quadro 1 – Metas e Estratégias do PNE/2014

META	ESTRATÉGIA
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional.	Estratégia: 10.1) manter Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica; [...] 10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; 10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; [...] 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; [...] 10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à Educação de Jovens e Adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; [...] 10.10) orientar a expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às

⁴⁹ Altera o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2014c).

⁵⁰ Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (BRASIL, 2014a).

	<p>peças privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.</p>
<p>Meta 11: triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>	<p>Estratégia: 11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; [...] 11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; [...] 11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; [...] 11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte); [...] 11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei [...].</p>

Fonte: PNE (BRASIL, 2014a)

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

As duas metas destinadas à EPT, evidenciadas no Quadro 1, corroboram o aumento/expansão de matrículas na forma integrada. Observa-se a constante articulação entre a EPT, os níveis e modalidades, tais como Ensino Médio Integrado, EJA articulados a Educação Profissional (PROEJA), Educação Especial, sendo todas ações definidas num conjunto de propostas que reiteram a política de interiorização da EPT e a vinculação entre os cursos de EPT com os arranjos produtivos locais.

Diante deste conjunto da legislação sobre a EPT e dos documentos que compõem a política do governo para a EPT, vale ressaltar algumas categorias que, ao serem definidas como a base para a formação ou qualificação profissional, são responsáveis por hegemonizar os ideais da classe dirigente para a classe dos trabalhadores ou potenciais trabalhadores, que, em muitos casos, por não apresentar um grau mais elevado de consciência ou por estarem submetidos à competição/concorrência elevada por postos de trabalho, acabam aceitando estes ideais e buscando qualificação mais pragmática e rápida.

Para Souza Júnior (2011, p. 120), “nestas condições, esse tipo de posicionamento, ainda que venha a ser manifestado por uma maioria de indivíduos trabalhadores, não passa de manifestação da vontade do capital feita pela mediação alienada dos trabalhadores”.

Deste modo, tais categorias seriam: a concepção de trabalho e suas interfaces, a tecnologia e ensino tecnológico, que estão contidos nestes documentos e que são o foco na organização didático-pedagógica das instituições que oferecem a EPT.

A organização do ensino preconizada pelo governo federal para a EPT, em particular nos IFET's, parte do pressuposto da transversalidade e verticalização do trabalho didático voltado para o oferecimento de uma educação tecnológica.

Esta concepção de educação tecnológica e tecnologia é definida no documento *“Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica”* (BRASIL, 2011c), no qual, educação tecnológica é entendida como uma educação que ultrapasse “os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais [...] a ênfase é dada às bases tecnológicas e conhecimentos científicos associados a determinados processos, materiais, meios de trabalho etc.” (BRASIL, 2011c, p. 22).

O eixo tecnológico defendido nos documentos é de que cada eixo acolhe vários tipos de técnicas, mas não se restringe a suas aplicações, relacionando-se também com outras dimensões socioeconômicas. Assim, “o caminho a ser percorrido na construção de currículos centrados na dimensão tecnológica passa pelos aspectos: material das tecnologias envolvidas na formação profissional pretendida; prático ou pela arte do como fazer; e sistêmico ou pelas relações técnicas e sociais subjacentes às tecnologias”. (BRASIL, 2011c, p. 24).

É, portanto, defendido um fazer pedagógico que trabalhe no sentido de superar a dicotomia entre ciência/tecnologia e teoria/prática, ou seja, trabalhar os conteúdos e o conhecimento de maneira não fragmentada, tendo como eixo articulador o trabalho.

A categoria trabalho é entendida, nestes documentos, como um universo complexo e que, historicamente, foi restringido a profissão/emprego ou às atividades materiais e produtivas, mas deve ser compreendido como um momento de criação e aprendizagem que faz parte do cotidiano do trabalhador.

Entretanto, apesar do enunciado inicial que defende uma concepção ampliada desta categoria, está intrinsecamente articulada à empregabilidade, o que fica explícito no documento *“Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”* (BRASIL, 2004a) que defende o ensino e a certificação de competências como eixo norteador na organização do ensino na EPT, no documento denominada de *“certificação de conhecimentos e de saberes”*.

Apesar de o documento apontar estes termos (certificação por competências e certificação de conhecimentos e saberes) como diferentes, nas suas entrelinhas, percebe-se que a compreensão é a mesma para ambos, já que “os cursos devem ter como objetivo maior o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social [...] que articulados aos níveis e modalidades de ensino propiciarão a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”. (BRASIL, 2004a, p. 52)

Nesta direção, analisam Ciavatta e Ramos (2011, p. 35),

[...] se as políticas de ensino médio integrado à educação profissional, à medida que parecem atender a históricas reivindicações, serviriam mais para desorganizar a classe trabalhadora do que para potencializar contradições na direção de seus interesses. Do ponto de vista prático, convergente, por sua vez, com a análise anterior, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população.

No documento “*Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: documento base*”(BRASIL, 2007d), no item que trata da formação humana integral, o governo defende que esta formação só poderá se efetivar se a proposta estiver alinhada com a superação da ideia de preparação para o trabalho no seu “aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos” e entender formação humana, como aquela que prepare o trabalhador para ter uma leitura de mundo e das relações sociais e econômicas, portanto, relações produtivas, em que estão inseridos. Ou seja,

[...] que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (BRASIL, 2007d, p. 41)

Para que se efetive esta proposta educativa que tenha como princípio o trabalho, é essencial considerar a realidade concreta dos educandos, compreendendo que são seres humanos que produzem conhecimento, que atuam em sua realidade e que, ao o fazerem, produzem saberes e, portanto, o trabalho é a mediação ontológica e histórica nesta produção de conhecimento.

Esta concepção é ratificada no item intitulado “*Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana*” (BRASIL, 2007d), do documento supracitado, no qual é reforçada a ideia do caráter ontológico do trabalho como ponto de partida para a produção de conhecimentos; o caráter teleológico da intervenção

humana sobre o meio material; o conhecimento como uma produção do pensamento; a sistematização deste conhecimento através da ciência; a cultura como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade; a defesa da compreensão de que a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho e a pesquisa como princípio educativo.

Entretanto, no documento, é afirmado que esta proposta só se efetivará se for coletiva, que se melhore o quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; que se consolide um plano de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e que se aprimore a estrutura física, material e tecnológica das escolas. (BRASIL, 2007d, p. 55), mesmo que esta proposta não reduza a educação às necessidades do mercado de trabalho, não ignore as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; construa, com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral; articule a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; considere as necessidades materiais dos estudantes, proporcione condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; transforme o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente; resgate a escola como um lugar de memória. (BRASIL, 2007d, p. 55).

Percebe-se, em todo este documento, a tentativa de tornar esta proposta de educação integrada para a EPT algo progressista, embora se compreenda que, na sociedade burguesa com trabalho subsumido ao capital e trabalhadores alienados no/do processo produtivo, é muito complexo entender uma proposta que defenda o trabalho como base/princípio.

Como foi analisado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 1) “um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho [...] é, sem dúvida, o do trabalho como princípio educativo. ”

Neste sentido, compreendendo que a educação, no modo de produção capitalista, necessariamente forma para o mercado de trabalho e para a valorização do capital, percebe-se que, apesar do paradigma do trabalho como princípio educativo, da politécnica e da formação omnilateral ser defendido nos documentos oficiais e ser uma bandeira no discurso dos dirigentes do atual governo, não basta este paradigma ser apontado na legislação sem que haja efetiva mudança nos rumos da educação ofertada para a classe trabalhadora, pois, de acordo com Souza Júnior (2011, p.131), “a ‘centralidade pedagógica’ do trabalho não pode estabelecer-se assim

tão simplesmente sem a consideração das condições históricas, com dedução lógica da tese da centralidade ontológica do trabalho”.

Deste modo, partindo do pressuposto de que uma proposta que defende a integração entre trabalho e educação, trabalho como princípio educativo, a não desvinculação entre ciência/tecnologia/cultura, para se efetivar com êxito, faz-se necessário que se incorporem a esta proposta as diferentes trajetórias dos trabalhadores, ou seja, que se preocupe com o fato de que estes trabalhadores têm histórias de vida e que, apesar de estarem inseridos no processo produtivo, em sua maioria, não o compreendem na sua totalidade.

Destaca-se, também, que mesmo que o trabalho, no seu sentido ontológico, ser responsável pela aquisição da consciência, no capitalismo, ele incorpora aspectos que negam essa condição.

3.2.3 Análise das mudanças na carreira docente nos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia: retrocessos e/ou avanço na carreira

A precariedade das condições de trabalho do docente na EPT é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 36)

Em se tratando especificamente da carreira docente, o governo federal, ao longo dos anos, vem sancionando diversas leis que têm reestruturado a carreira desta categoria, conforme se demonstra no quadro abaixo.

**Quadro 2 – Resumo das Leis e Decretos de 1987, 2006, 2008, 2012, e 2013
Carreira Docente**

LEIS	DETALHAMENTO
Lei 7.596 de 10/04/1987	José Sarney Altera dispositivos do Decreto Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto Lei n.900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto Lei n. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências
Decreto 94.644 de 23/07/1987	José Sarney Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Salários, da Lei 7.596, de 10/04/1987.
Lei 11.344 de 08/09/2006	Luiz Inácio Lula da Silva Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras, [...] e dá outras providências.

Lei 11.784 de 22/09/2008	Luiz Inácio Lula da Silva Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal [...] da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987[...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal;[...] e dá outras providências.
Lei 12.772 de 28/12/2012	Dilma Rousseff Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; [...] altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; [...] e dá outras providências. Nesta lei é criada a carreira EBTT no lugar da Carreira de 1º e 2º graus.
Lei 12.863 de 24/09/2013	Dilma Rousseff Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] e dá outras providências.

Fonte: BRASIL (1987a, 1987b, 2006, 2008b, 2012a, 2013)

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

Antes de 2012, a carreira docente do magistério federal era regida pela Lei 7.596⁵¹ (BRASIL, 1987a), de 10/04/1987; pelo Decreto 94.644⁵² (BRASIL, 1987b), de 23/07/1987; pela Lei 11.344 (BRASIL, 2006b), de 08/09/2006, que estruturavam as carreiras MS e 1º e 2º e que cria um plano único das carreiras; e a Lei 11.784, (BRASIL, 2008b), de 22/09/2008, que transforma a carreira de 1º e 2º grau em EBTT.

A Lei 7.596/87 (BRASIL, 1987a), no seu artigo 3º, institui uma carreira única para todo funcionalismo público federal de educação. Estas carreiras teriam um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUC RCE), tanto para docentes quanto para técnico-administrativos, assegurado o princípio de isonomia salarial, os mesmos critérios para ingresso nas carreiras por meio de concurso público de provas ou provas e títulos, assim como para a promoção e ascensão funcional.

O Decreto 94.644/87 (BRASIL, 1987b), que aprovou o plano único estabelecido pela Lei 7.596/87 (BRASIL, 1987a), dividiu a carreira do Magistério Superior (MS) em quatro classes: Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular, sendo que cada uma delas compreendia quatro níveis, com exceção da classe de Titular que tinha somente um nível. A carreira de 1º e 2º Graus foi organizada em seis classes – A, B, C, D, E – e a de Professor Titular, a mesma estrutura de níveis da MS.

No que se relaciona às atividades de cada carreira docente, a lei fazia a diferenciação quanto ao ensino, pesquisa e extensão, a distinção é que na carreira MS,

⁵¹ Altera dispositivos do Decreto-lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei n. 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei n. 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. (BRASIL, 1987a).

⁵² Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987. (BRASIL, 1987b).

ratificava-se a obrigatoriedade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e para a carreira 1º e 2º graus, o ensino era apontado como prioritário sem, contudo, prescindir da pesquisa, como pode-se observar no excerto da legislação em análise,

Capítulo I - Das Atividades do Pessoal Docente. **Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior:** I as pertinentes à **pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis**, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; II as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. **Art. 4º São consideradas atividades próprias do pessoal docente de 1º e 2º Graus:** I as relacionadas, **predominantemente**, ao ensino, no âmbito das instituições de 1º e 2º Graus e as relacionadas à pesquisa, bem como as que estendam à comunidade atividades sob a forma de cursos e serviços especiais; II as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (BRASIL, 1987b) grifo nosso

Alguns autores como Rangel, Canello (2012), Sabbi (2012), apontam que uma das primeiras falhas do governo federal, ao sancionar a lei em análise, foi ter unificado, numa mesma carreira, profissionais com atividades laborais distintas – técnicos administrativos, professores de ensino superior e professores de 1º e 2º grau. Ressaltam, ainda, que o entendimento sobre carreira e plano de cargos e salários diz respeito a institucionalizar obrigações e provimentos de carreiras que tenham atividades afins. Contudo, ao sancionar o Decreto 94.644/87 (BRASIL, 1987b), os autores apontam avanços, por inserir temas relevantes como: isonomia, uma carreira integrada a uma rede pública de educação, a discussão sobre progressão funcional e regime de trabalho, conquistas estas incorporadas às leis que o sucederam.

A partir do governo Lula, são promulgadas duas leis para a carreira docente federal: a Lei 11.344 (BRASIL, 2006b), de 08/09/2006⁵³ e a Lei 11.784 (BRASIL, 2008b), de 22/09/2008⁵⁴. Uma mudança que merece destaque, devido aos problemas, é a criação, a partir de 2008, de duas carreiras distintas que coexistem na mesma instituição, que são regidas por legislação diferentes, com ganhos e perdas também diferenciadas. São elas: Ensino Básico

⁵³ Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia [...] e dá outras providências. (BRASIL, 2006b)

⁵⁴ Dispõe sobre [...] do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987 [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal [...] e dá outras providências. (BRASIL, 2008b)

Técnico e Tecnológico (EBTT) que substituiu a extinta Ensino de 1º e 2º grau e a Carreira do Magistério Superior (MS) que já existia.

Em 2011, já no governo Rouseff, os servidores das instituições federais de ensino mobilizaram-se em uma greve, relevante para a história do movimento classista, para exigir melhores condições de trabalho, assim como, a reestruturação da carreira do magistério federal que efetivamente atendesse as necessidades da classe.

Em que pese a luta e algumas conquistas, o governo fechou acordos que não representaram as reais reivindicações dos docentes e técnico-administrativos. Desde modo, o governo federal, utilizando do fato de que a classe estava dividida em sindicatos que divergiram em algumas tomadas de decisão, sanciona a Lei 12.772 (BRASIL, 2012a), de 28/12/2012⁵⁵, que passou a vigorar a partir de 1/03/2013, e, recentemente, a Lei 12.863 (BRASIL, 2013), de 24/09/2013⁵⁶.

Para melhor entendimento acerca das mudanças, avanços e retrocessos, analisaremos alguns aspectos constantes nas leis 2006, 2008, 2012 e 2013, tais como: estrutura da carreira; ingresso; desenvolvimento das carreiras; remuneração, regime de trabalho e aposentadoria. Convém ressaltar que alguns artigos e parágrafos nestas leis não foram modificados, sendo que, mesmo o governo sancionando novas leis, estas ainda seguem algumas definições de leis anteriores.

Quanto à **estrutura e ingresso na carreira**, no Governo Lula, em 2006 e 2008, em se tratando da carreira de 1º e 2º graus (2006) ou EBTT (2008), mantém a organização das carreiras em classes e níveis, sendo que em 2006 ficam instituídas cinco classes e cada Classe compreende quatro níveis, exceto a Classe Especial, que possui um só nível. E em 2008, são mantidas as cinco classes e reduzido os níveis em algumas classes, como a DIV e DV, que passam de quatro para dois.

⁵⁵ Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993 [...] altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. (BRASIL, 2012a)

⁵⁶ Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. (BRASIL, 2013)

Para a carreira MS, o governo mantém as classes de Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular e, em 2008, o governo mantém as classes e altera os níveis nas classes Auxiliar e Assistente. Essas modificações dão mais rapidez na progressão e promoção.

No Governo Rousseff, as modificações mais significativas, a partir das leis 12.772 (BRASIL, 2012a) e 12.863 (BRASIL, 2013), são: a) a criação do cargo isolado, em ambas as carreiras, da Classe de Professor Titular Livre, estando apto aquele docente com titulação em doutorado e que detenha vasta experiência na docência e na sua área de formação; b) a Classe de Titular, que na lei anterior era necessário a realização de concurso público, e nas leis de 2012 e 2013, o professor poderá ingressar mediante promoção; c) e em ambas as carreiras – MS e EBTT – as duas primeiras classes tem a progressão e promoção mais acelerada devido a diminuição de quatro para dois níveis.

Na lei de 2012 (BRASIL, 2012a), estes cargos isolados referem-se à possibilidade de ingresso de docentes que tenham experiência reconhecida em suas áreas de atuação, sendo o acesso a estes cargos, que se dá via concurso público, restrito a doutores, com 20 anos de experiência, limitado a um quantitativo de vagas. Prevê-se, também, que o docente perceberá remuneração equivalente à de Professor Titular com titulação equivalente.

Estes critérios de ingresso para os cargos isolados são modificados na lei de 2013 (BRASIL, 2013), visto que a exigência dos 20 anos de experiência passa a ser 10 ou de obtenção do título de doutor, com a seguinte diferenciação:

Dois tipos de Professor Titular. Com a nova Lei, os antigos Professores Titulares recebem tratamento diferenciado, de acordo com sua carreira específica. No caso do Magistério Superior, o Titular, até então acessível apenas por concurso público, não será correlacionado ao novo Titular-Livre, mas sim à classe de Titular que compõe a carreira. Já no caso do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a correlação se dará com o cargo isolado de Titular-Livre, criando-se a nova classe na carreira, que será acessível aos demais docentes por meio de promoção. Embora essas distinções ainda possam gerar questionamentos jurídicos, a composição remuneratória dos titulares de carreira e cargos isolados é equivalente. (RANGEL; CANELLO, 2012, p. 4)

Quanto às outras classes, o ingresso na carreira também se dá mediante concurso público de provas e/ou títulos. Em todas as leis supramencionadas, esta prerrogativa é garantida. O que se pode apontar como mudanças são aos critérios e exigências para a entrada na docência pública.

Em 2006, para a carreira de 1º e 2º grau, exigia-se formação acadêmica de acordo com a classe, ou seja, Classe C/Licenciatura Plena ou habilitação legal equivalente; Classe

D/Especialização; Classe E/Mestre; sendo somente permitida a não observância da exigência da titulação específica para profissionais cuja excepcionalidade do conhecimento fosse reconhecida pelo Conselho Superior da instituição federal de ensino. Quanto ao ingresso na carreira MS, este ainda era regida pela legislação de 1987, já supracitadas, ou seja,

Art. 12. O ingresso na carreira do Magistério Superior dar-se-á mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, somente podendo ocorrer no nível 1 de qualquer classe. 1º Para inscrição no concurso a que se refere este artigo, será exigido: a) diploma de graduação em curso superior, para a classe de Professor Auxiliar; b) grau de Mestre, para a classe de Professor Assistente; c) título de Doutor ou de Livre Docente, para a classe de Professor Adjunto. 2º O ingresso na classe de Professor Titular dar-se-á unicamente mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, na qual somente poderão inscrever-se portadores do título de Doutor ou de Livre Docente, Professores Adjuntos, bem como pessoas de notório saber, reconhecido pelo conselho superior competente da IFE. 3º A instituição pode prescindir da observância dos pré-requisitos previstos nas alíneas b e c do § 1º, em relação a áreas de conhecimento cuja excepcionalidade seja reconhecida pelo conselho superior competente da IFE. (BRASIL, 1987b, p.3)

Com a Lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012a), estes requisitos passam por algumas modificações. Continua a exigência de concurso público de prova e títulos, sendo que o ingresso na carreira seria no primeiro nível da classe, ou seja, para a carreira do Magistério Superior – Professor Auxiliar e para a carreira EBTT - Classe D I. Para ambas as carreiras, no concurso, seria exigida a titulação do diploma de curso superior em nível de graduação, ficando as instituições, por meio dos seus editais e concursos, responsáveis por estabelecerem critérios para ingresso, de acordo com o perfil da instituição, como por exemplo, a exigência de Pós-Graduação *stricto sensu* para o ingresso na carreira ou como critério de classificação/eliminação.

Tal modificação foi muito questionada e alvo de muitas críticas, em particular, cita-se a CAPES. Em entrevista de Hélio J. Rocha Pinto, em nota, no dia 10/04/2013, pronunciou-se, afirmando que a exigência de apenas o diploma de graduação seria uma desvalorização da maior qualificação (doutorado), fato que supõe ignorar o número crescente de doutores formados e disponíveis no país. Além de que, os docentes ingressantes na carreira MS com doutorado teriam que aguardar o estágio probatório para serem promovidos à classe de Adjunto. Todas estas questões seriam uma maneira de ameaçar a qualidade das instituições federais de ensino que oferecem ensino superior. E ainda,

[...] desestimula a atração de jovens qualificados, atualmente realizando estágios de pós-doutorado no Brasil e em outros países, para as instituições federais. O sistema anterior permitia a entrada no nível de Adjunto e não

vedava a solicitação, por algumas Unidades, de vagas nas classes de Assistente ou de Auxiliar. Tem sido prerrogativa da instituição a definição da classe de ingresso. 2. A exigência de 20 anos de experiência ou de doutorado, no tema do concurso, para o ingresso no cargo de Titular-Livre, deve ser suprimida. Ela impede a contratação de pesquisadores brilhantes, que embora não atendendo a esse critério, já tenham dado contribuições marcantes em sua área de conhecimento e pesquisa, um procedimento adotado nos países que têm tido maior sucesso em seu desenvolvimento científico e tecnológico. É fundamental para o desenvolvimento de nosso país reconhecer e premiar a competência; ao invés disso, ela é desencorajada pela Lei atual. 3. A Lei, em seu art. 21, que enumera as atividades remuneradas compatíveis com o regime de DE, deixou de incluir uma situação prevista no sistema anterior, que é a colaboração esporádica em assuntos de especialidade, devidamente autorizada pela instituição e de acordo com regras próprias. Essa possibilidade, no entanto, é a que respalda uma série de contratos em vigor – que são de interesse do país e têm sido prática corrente na Universidade --, inclusive práticas incentivadas pela Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004), voltadas para estimular a participação ativa de docentes das Instituições Públicas de Pesquisa em projetos que envolvam as instituições de ciência e tecnologia e empresas. A Lei aprovada está, portanto, em sentido contrário aos importantes passos dados na Lei de Inovação. (PINTO, 2013, p. 1)

Na lei de 2013 (BRASIL, 2013), toda a crítica e a pressão da classe acadêmica fizeram com que houvesse o retorno da exigência, na carreira MS, da titulação de Doutor na área especificada no concurso, mas permaneceu a de graduação para a EBTT. Entretanto, cabe a ressalva que nos IFET's não existirá mais concurso para a carreira MS, visto que a mesma está extinta a vagar, portanto, para o ingresso nos institutos ainda será exigido somente a graduação, ficando a critério da instituição modificar estes requisitos de titulação.

Quanto ao **desenvolvimento das carreiras**, este se dá por progressão e promoção. Progressão diz respeito à passagem de nível de vencimento na mesma classe, e promoção seria a passagem de uma classe para outra subsequente, via avaliação de desempenho e interstício. Na lei de 2006 (BRASIL, 2006b), para a carreira MS e para a carreira de 1º e 2º graus, a progressão ocorreria, somente, por titulação e desempenho acadêmico: de um nível para outro, dentro da mesma classe, assim como de uma classe para outra, com a exigência de um interstício de dois anos no respectivo nível, mediante avaliação de desempenho ou interstício de quatro anos de atividade em órgão público. Na lei de 2008 (BRASIL, 2008b), fica instituído o interstício de 18 meses.

Entretanto, na lei de 2012 (BRASIL, 2012a), este critério é novamente modificado para 24 meses e é mantido na lei de 2013 (BRASIL, 2013), exceção somente para os docentes que já estavam na carreira antes de 1º de março de 2013 e que tiveram o direito adquirido. Os setores do governo alegam que isto é reparado pela diminuição de níveis nas duas primeiras

classes, ou seja, a promoção nas duas primeiras classes tem seu tempo de espera total diminuído, o que consideramos um equívoco, visto que os docentes com mais tempo de serviço tiveram que passar 18 meses em cada nível (quatro níveis) o que equivale a 6 anos para mudança de classe, pois o tempo e o recurso financeiro perdidos não serão ressarcidos.

Uma questão que se considera como negativa na legislação de 2012 (BRASIL, 2012a) relaciona-se aos docentes que ingressaram após março/2013 (MS ou EBTT), que são enquadrados sempre nas posições iniciais de suas carreiras, mesmo que a sua titulação permita estarem enquadrados em posições mais elevadas. A diferenciação salarial fica, portanto, por conta da Retribuição por Titulação (RT), mas o docente, ao ingressar na carreira, mesmo com titulação compatível para o fazer em uma classe superior, será enquadrado na posição inicial.

Assim sendo, esta determinação legal penaliza os docentes que ingressam a partir de 2013, ocasionando uma diferenciação remuneratória entre os servidores com atribuições, responsabilidades e competências análogas.

Para resolver este problema, o governo lança a estratégia da “promoção acelerada”, em que os docentes aprovados no estágio probatório têm direito à promoção: na carreira MS, para o nível inicial da Classe B, com denominação de Professor Assistente, pela apresentação de titulação de mestre; para o nível inicial da Classe C, com denominação de Professor Adjunto, pela apresentação de titulação de doutor; para a carreira EBTT, de qualquer nível da Classe D I para o nível 1 da classe D II, pela apresentação de título de especialista; e, de qualquer nível das Classes D I e D II, para o nível 1 da classe D III, pela apresentação de título de mestre ou doutor.

Este critério de espera do estágio probatório para ter direito à promoção acelerada só é dispensado para os docentes que já estavam em pleno exercício em 1º de março de 2013 ou na data de publicação da lei 12.863/2013 (BRASIL, 2013), pois, ao ingressarem na carreira, já podem ser promovidos de acordo com a titulação.

No que concerne à **remuneração**, a partir de 2012, as carreiras MS e EBTT passam a ser compostas pelo Vencimento Básico (VB) e Retribuição por Titulação (RT)⁵⁷, sendo, desta forma, extintas as antigas gratificações – como Gratificação Específica do Magistério Superior (GEMAS), Gratificação Temporária para o Magistério Superior (GTMS) ou Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (GEDBT) – que passam a ser incorporadas ao VB, o que se considera um ganho. Estas

⁵⁷ A RT é variável em função do regime de trabalho, posicionamento na carreira ou cargo e, especialmente, do nível de pós-graduação alcançado.

gratificações existiam tanto na lei de 2006 (BRASIL, 2006b) quanto na de 2008. As duas carreiras apresentam regime de equivalência em relação aos valores que compõem a remuneração, ou seja, o VB e RT. Nas treze posições que compõem as duas carreiras, são equivalentes. A variável remuneratória fica a cargo do regime de trabalho de cada docente, assim como do posicionamento na carreira por classe ou nível ou cargo. Entretanto,

O Vencimento Básico é variável em função do regime de trabalho (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva) e do posicionamento na carreira (classe e nível) ou do cargo. As diferenças de valores entre as posições e regimes laborais não são idênticas, de modo que algumas classes e níveis representam uma distância maior do que outras. Vale notar que a elevação média do vencimento básico não chega a 50% entre os regimes de 20 horas e 40 horas. Mesmo ao se comparar a dedicação exclusiva com 20 horas nota-se que, para algumas posições na carreira, a elevação não chega a duas vezes. A Retribuição por Titulação é variável em função do regime de trabalho, posicionamento na carreira ou cargo e, especialmente, do nível de pós-graduação alcançado (especialização, mestrado ou doutorado). Assim como no VB, as diferenças de valores entre as posições e regimes laborais não são uniformes. Para o professor doutor, em dedicação exclusiva, esse componente da remuneração chega a ser maior do que o vencimento básico. (RANGEL; CANELLO, 2012, p. 10)

Quadro 3 - Comparativo das Carreiras na legislação em 2008, 2012 e 2013 – Quanto à Remuneração

LEI 11.784/2008	LEI 12.772/2012	LEI 12.863/2013
<p>Instituída a Gratificação Temporária para o Magistério Superior – GTMS e para a carreira EBTT institui a Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – GEDBT;</p> <p>- A partir de 1/02/2009 a <u>Carreira do Magistério Superior</u> será composta de: Vencimento Básico; Retribuição por Titulação - RT; e Gratificação Específica do Magistério Superior - GEMAS.</p> <p>- A estrutura remuneratória dos titulares de cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos do <u>EBTT</u> será composta de: Vencimento Básico; Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - GEDBT; e Retribuição por Titulação - RT.</p> <p>- A partir de 1º de julho de 2008, os integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do EBTT deixam de fazer jus à percepção das seguintes gratificações e vantagens: Vantagem Pecuniária Individual – VPI; Gratificação de Atividade Executiva – GAE; Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino</p>	<p>- A partir de 01/03/2012, a estrutura remuneratória dos cargos integrantes da <u>Carreira do Magistério Superior</u> será composta de: Vencimento Básico; e Retribuição por Titulação – RT;</p> <p>- Extinção da Gratificação Específica do Magistério Superior - GEMAS.”</p> <p>- Incorporação da GEMAS, a partir de 01/03/2012 ao VB;</p> <p>- A partir de 1º de março de 2012, a estrutura remuneratória dos titulares de cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do EBTT será composta de: Vencimento Básico; e Retribuição por Titulação - RT.</p> <p>- Extinção da Gratificação Específica de Atividade Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - GEDBT.”</p> <p>- Incorporação da GEDBT ao VB dos integrantes da carreira EBTT.</p>	<p>Quanto a remuneração a lei de 2013 mantém o que determina a Lei 12.772/2012</p>

Fundamental, Médio e Tecnológico - GEAD; acréscimo de percentual de que trata o § 1º do art. 1º da Lei nº 8.445, de 20 de julho de 1992.		
--	--	--

Fonte: BRASIL (2008b, 2012a, 2013)

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

Um ponto que merece destaque e que aponta a precarização da carreira MS em comparação com a EBTT na RFEPCT, é o fato de que, na carreira EBTT, é criada a sistemática de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), em que os docentes, sem pós-graduação *stricto sensu*, podem ter a remuneração equiparada àqueles que possuam tal título, ou seja, nesta carreira, um docente que não tenha título de mestre ou doutor poderá ter uma remuneração equivalente à de um docente que já o tenha.

A avaliação do RSC será realizada através de um Conselho Permanente para Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC), cuja composição deverá ser definida por um ato ministerial. Para Rangel e Canello (2012, p. 12), com a lei de 2012, o RSC teria como objetivo principal,

A intenção desse novo sistema é apurar os conhecimentos e capacidades acumulados pelo docente, mas que não estão formalmente ligados a um título de pós-graduação. Essa sistemática restringe-se a tal finalidade, não podendo o RSC ser utilizado para cumprimento de requisitos de promoção na carreira. Assim, os saberes e competências reconhecidos não permitem o acesso à classe de Professor Titular, sendo necessária a titulação de doutorado. O RSC poderá ser concedido pela IFE de lotação do professor nos níveis I, II e III, obedecendo, para o pagamento da RT, a seguinte equivalência: RSC - I + Graduação = Especialização; RSC - II + Especialização = Mestrado; RSC - III + Mestrado = Doutorado.

Considera-se este “ganho” na carreira EBTT problemático, visto que: primeiro, cria uma situação de insatisfação entre os docentes da carreira MS que possuem título de doutor, que, para ter seus rendimentos melhorados, precisam recorrer a anos de estudo e dedicação; segundo, propicia insatisfação aos docentes MS, que não possuem este título e percebem que os colegas de trabalho, de uma outra carreira/EBTT, dentro da mesma instituição e que desenvolvem as mesmas atividades, têm uma vantagem que não lhes é permitida; terceiro, os professores MS que não possuem formação *stricto sensu* mesmo progredindo na carreira não podendo ascender na carreira como é permitido ao professor EBTT; quarto, a RSC torna obsoleta a formação/qualificação docente e traz acomodação aos que, mesmo sem o título, recebem valores similares aos que o possuem, o que compromete a qualidade do ensino, visto que se espera que a formação no nível de mestrado e doutorado traga benefícios para a prática

pedagógica. Percebe-se, portanto, que o governo criou um anacronismo jurídico que é prejudicial para os docentes comprometendo sobremaneira as relações interpessoais, administrativas e pedagógicas das instituições.

Em se tratando do **regime de trabalho**, a legislação de 2006 não trata especificamente desde item, uma vez que este ainda segue a legislação de 1987, ou seja: para a carreira MS, o regime é de Dedicção Exclusiva (DE) e 20 horas semanais, sendo que aos docentes com regime DE estabelece-se a obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários e completos, ficando o docente impedido de exercer outra atividade remunerada em instituições públicas ou privadas. Quanto à carreira de 1º e 2º graus, foi instituído o regime de 40 e 20 horas, que foi mantido em 2008, 2012 e 2013, com algumas modificações.

Nas leis 12.772/2012 (BRASIL, 2012a) e 12.863 (BRASIL, 2013), os regimes são de 40 horas semanais com DE ou tempo parcial de 20 horas. O regime integral de 40 horas semanais, sem DE, é permitido excepcionalmente em algumas áreas com características específicas e dependerá da aprovação no colegiado superior da instituição. A lei deixa uma lacuna, ao não especificar quais seriam estas “áreas com características específicas”, constantes no artigo 20, parágrafo 1º, da lei 12.772/2012 (BRASIL, 2012a), que ainda determina que,

§ 3o Os docentes em regime de 20 (vinte) horas poderão ser temporariamente vinculados ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva após a verificação de inexistência de acúmulo de cargos e da existência de recursos orçamentários e financeiros para as despesas decorrentes da alteração do regime, considerando-se o caráter especial da atribuição do regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva, conforme disposto no § 1o, nas seguintes hipóteses: I ocupação de cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação de cursos; ou II participação em outras ações de interesse institucional definidas pelo conselho superior da IFE. (BRASIL, 2012a, p. 6)

A lei de 2013 (BRASIL, 2013) mantém o regime e acrescenta o parágrafo 4º relativo à dedicação exclusiva, que determina que os docentes, inclusive os de regime DE, que não tenham cargo comissionado ou função de confiança, poderão participar de órgãos de direção em fundações de apoio, sendo observado o cumprimento de suas respectivas jornadas de trabalho, ficando vedada a percepção de remuneração paga pela fundação de apoio. Poderão ser cedidos, a título especial, para ocupar cargos de dirigente máximo de fundação de apoio, com ônus para o cessionário. Toda liberação para assumir estes cargos fica condicionada à deliberação do Conselho Superior da IFE.

No que concerne à **aposentadoria**, antes de 2012, o Sistema Brasileiro de Previdência Social (SBPS), era constituído pelo Regime Geral de Previdência Social (RGPS), público e obrigatório para os trabalhadores que exerciam atividade remunerada, e era regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), assim como, o Regime Próprio da Previdência Social (RPPS), de responsabilidade da União, Estados e Municípios, sendo, também, público e obrigatório para o funcionalismo e para os detentores de cargo efetivo (servidores civis e militares).

Após 2012, foi criado o Regime de Previdência Complementar (RPC), de caráter privado e facultativo, que não tem relação com a previdência social e depende de investimentos realizados com os recursos de trabalhadores no mercado financeiro. Instituído pela Lei 12.618/2012 (BRASIL, 2012c) rege, também, o regime de previdência dos Servidores Públicos Federais.

É um regime que traz instabilidade ao trabalhador, visto que,

A modalidade do plano é a chamada “contribuição previdenciária definida”, que fixa a contribuição de cada servidor, mas não define o benefício, uma vez que este dependerá dos rendimentos futuros do montante das contribuições de cada servidor, acrescido da contribuição patronal no mercado financeiro. Ou seja, o mercado, com sua flutuação e instabilidade, é que definirá os ganhos do servidor na aposentadoria. Em pratos limpos, você, servidor, tem certeza de quanto irá contribuir, mês a mês, durante vinte, trinta anos para o Funpresp⁵⁸. O retorno deste investimento e o valor de sua aposentadoria é uma incógnita, podendo oscilar a cada mês, para mais ou para menos, a depender dos humores do mercado. É um pulo no escuro. (ANDES, 2013, p. 8)

Tal regime é analisado criticamente pelo ANDES,

Para quem ingressou no serviço público a partir de dezembro de 2003 e antes 1º março de 2013, apesar da perda da paridade e da integralidade ao se aposentar, o regime é de benefício definido. O valor de sua aposentadoria é calculado sobre 80% das maiores contribuições, valor próximo de quando estava na ativa. Com a nova lei, os proventos do servidor serão “divididos” da seguinte forma: a União garantirá o pagamento dos proventos até o teto do INSS. Para financiar esta parcela da aposentadoria, o servidor contribuirá com 11%, enquanto a União contribuirá com 22%. Todavia, os cálculos destas contribuições incidirão sobre valores limitados pelo teto do INSS, atualmente de R\$ 4.159. A outra parte dependerá das aplicações feitas pelo Funpresp na carteira financeira, o servidor contribuirá com um percentual incidente sobre sua remuneração, sem nenhuma garantia de retorno, e que poderá ser alterado anualmente. (ANDES, 2013, p. 11)

⁵⁸ A Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (FUNPESP-EXE), foi criada pelo Decreto 7.808/2012 (BRASIL, 2012d).

Portanto, “a integralidade determinava que os proventos de aposentadoria e as pensões previdenciárias corresponderiam a totalidade da última remuneração do servidor, enquanto a paridade consistia na extensão a ambos os benefícios de todo aumento remuneratório concedido aos servidores ativos”. O trabalhador, a partir de 2003 e até antes da promulgação do novo regime, em 2013, perde paridade e integralidade, mas o servidor tinha um valor definido para receber ao se aposentar, o que ele perde, a partir de março/2013, com o regime jurídico da nova previdência. (BARIFOUSE; SOUZA, 2013, p. 174).

Com o fim da paridade e integralidade, desde 2003, a fixação inicial, que era de 100% da última remuneração, passa a ter como base o cálculo da média aritmética das 80% maiores remunerações, assim como acontece com os reajustes dos aposentados, que eram os mesmos concedidos aos servidores da ativa, e passam ser previstos em uma lei específica para os aposentados.

Além disso, a partir de 2013, a União contribui para a aposentadoria com 22% mais 8,5% e o servidor com 11% mais 8,5% da remuneração, mas, se o servidor quiser ter o vencimento integral ao se aposentar, ele terá que complementar com um percentual que chegue a este valor integral, “ou seja, para complementar qualquer valor excedente ao teto do INSS, se o servidor contribuir com menos de 8,5% o governo acompanha, e se for contribuir com mais, o Executivo para nos 8,5%.” (ANDES, 2013, p. 12)

Com relação ao FUNPRESP, o governo incorpora uma entidade privada que atuará no mercado, utilizando verbas públicas e com os recursos dos trabalhadores, fenômeno que é considerado como a privatização da previdência social.

Segundo documento do ANDES (2013, p. 16), este paradigma de previdência,

Rompe com o pacto entre gerações, pois a complementação dos vencimentos de aposentadoria depende das contribuições individuais de cada servidor, acrescidas da contribuição patronal, paritariamente. Este rompimento implica na quebra da paridade entre o servidor que vier a ingressar no serviço público depois da criação do fundo de pensão e os atuais aposentados e pensionistas e, indiretamente, motivará pressões pela separação do aumento ou reajuste dos servidores ativos e dos aposentados e pensionistas.

Apesar de a adesão ao FUNPRESP ser opcional, percebe-se que os servidores que aderirem, no ato de sua aposentadoria, eles perdem o vínculo com a carreira e, desta forma, não têm direito aos ganhos futuros desta carreira.

Diante do exposto, são evidentes os vários pontos controversos nas mudanças implementadas na carreira docente pelo governo federal, que caracterizam perda de conquistas do trabalhador e, portanto, da precarização do trabalho.

Primeiramente, a mudança diz respeito à coexistência de duas carreiras distintas em uma mesma instituição, o que tem causado desconfortos e perda da unidade da classe docente. Com a criação, na REFEPCT, da carreira EBTT e a manutenção da carreira MS, as instituições passaram a ter que administrar atividades comuns em carreiras distintas, ou seja, uma carreira para atuar no ensino superior (MS) e a outra que se responsabiliza pelos dois níveis de ensino (EBTT), mas nem sempre estes docentes estão preparados para esta atuação.

Compreende-se que o docente tem que estar apto a desenvolver suas atividades numa sociedade imersa em grandes transformações políticas, socioeconômicas e culturais, que a prática e a construção identitária do docente estão inseridas nas contradições da sociedade, entretanto, a formação inicial e continuada destes profissionais é passível de críticas, visto que ela não acompanha a diversidade curricular, assim como, não está voltada para a diversidade na clientela dos institutos.

Ainda com relação às duas carreiras, é extremamente complexo administrar a distinção de vantagens entre as carreiras de docentes na mesma instituição. Como exemplo, cita-se a RSC para a carreira EBTT e que não se estende à carreira MS, como já foi abordado anteriormente.

Outra mudança é a relativa aos critérios de promoção e progressão e ao ingresso nas carreiras. A modificação do interstício de 18 para 24 meses, mesmo com a diminuição de níveis em ambas as carreiras, traz perdas principalmente para os profissionais que já têm mais tempo de serviço.

Quanto ao ingresso na carreira EBTT, a diminuição da exigência na formação (da pós-graduação para o diploma de curso superior em nível de graduação) representa o ingresso de profissionais menos qualificados para o desenvolvimento de um modelo de educação que exige mais experiência e formação mais adequada.

E, por último, o paradigma da previdência privada para o setor público, ou como alguns autores têm afirmado, a “privatização da previdência”, considerado modelo de mudanças significativas e de agravamento das condições de trabalho do docente.

Neste sentido, compreende-se que a RFEPCT surge da aglutinação de instituições pré-existentes, com a utilização tanto da infraestrutura como da mão de obra que já existiam, e que muitos destes espaços são inadequados, impactando sobremaneira no trabalho pedagógico; entende-se que as instituições escolares e suas interfaces inserem-se no que Alves (2007)

denomina de precariedade das relações e que estas são condição histórico-ontológica do trabalho vivo sob as condições do capital, percebe-se que muitas das mudanças significaram perdas para uma ou para as duas carreiras, na nova RFEPCT.

Como afirma Alves (2007, p. 125), “tratar de precariedade e precarização do trabalho exige tratar de novas (e complexas) formas de estranhamento e fetichismo social, postas pelo capitalismo em sua fase de cooperação complexa e de mundialização do capital [...] a precarização do trabalho expõe a condição de precariedade latente.”

4 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas [...] Sobretudo que tenham a inegociável convicção de que, como nos lembra o historiador Hobsbawm (2000) "as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas" em nome apenas de 'compromissos econômicos' ". (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13)

Como foi explicitado na seção 3, a partir de 2008, o governo federal expandiu a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), reafirmando o discurso de ser esta modalidade uma ação estratégica para a formação e qualificação do trabalhador brasileiro.

Nos documentos oficiais que tratam da questão da expansão da EPT no Brasil, via RFEPCT/IFET's, a partir do governo Lula aos dias atuais, algumas questões ganham centralidade. Dentre elas, destacam-se, a concepção dos institutos federais como política pública; a relação destas instituições com o desenvolvimento local e regional, visando à articulação entre o desenvolvimento econômico e a qualificação profissional; e a interiorização dos institutos federais. Na seção anterior, observaram-se estes quesitos do ponto de vista da legislação e, nesta seção, procede-se à sua análise do ponto de vista da expansão.

Deste modo, primeiramente, tendo como parâmetro os dados estatísticos divulgados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica e da Educação Superior (INEP), analisam-se a expansão da EPT, por regiões, dependência administrativa, os cursos e áreas de estudo de maior concentração de matrículas nos níveis técnico e superior.

A posteriori, apresenta-se o mapa da expansão da RFEPCT/IFET's no Brasil a fim de demonstrar a magnitude deste crescimento na rede federal, assim como analisamos os dados estatísticos do INEP, visando definir quais regiões, cursos e programas são prioritários nesta ampliação, demonstrando que ela alinha-se com o momento atual de acumulação do capitalismo financeiro que impõe às instituições escolares o reordenamento de seu papel e funções com vistas a atender às demandas de mão de obra mais qualificada, mas de forma pragmática/técnica, que prepare um trabalhador que possa mais rapidamente ser inserido no mercado de trabalho.

Finaliza-se, com a análise de como esta expansão tem impactado no trabalho do professor. Utiliza-se como parâmetro a relação matrículas e funções docentes, com o intuito de

verificar se existe ou não intensificação no trabalho dos docentes na RFEPCT, em particular os IFET's e CEFET's

4.1 A Educação Profissional e Tecnológica como política pública: uma análise da expansão no Brasil

4.1.1 A Educação Profissional Nível Técnico como foco da política: o perfil das matrículas, cursos e programas nas Redes Pública e Privada

O Estado não é o único responsável pela execução da EPT, entretanto, sua concepção, acompanhamento e controle são objeto de política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social. (BRASIL, 2004a).

Partindo deste pressuposto, inicia-se esta análise pela oferta da matrícula da Educação Profissional, tendo como parâmetro todas as categorias administrativas e o nível de maior prioridade ou foco da política, ou seja, o Nível Técnico e suas articulações com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Analisando dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP), no período de 2003 a 2013⁵⁹, observou-se que a tendência da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, em termos de matrículas, é bastante *sui generis*, o que nos permite inferir que a política segue necessidades e interesses diversos, voltados para atender às necessidades do mercado, do governo, das empresas, das instituições privadas de ensino, o que confirma que a EPT há muito, no Brasil, tornou-se uma modalidade de ensino de interesse político, econômico e empresarial.

Cabe destacar, entretanto, que nesta análise não se desconsidera que a procura pela EPT se dá também pelo interesse de uma grande parcela da população brasileira que mais precocemente necessita entrar no trabalho formal ou informal, tornando esta modalidade o caminho mais viável e oportuna.

No Brasil, em 2013, tendo como parâmetro a **categoria administrativa**, os números absolutos de matrícula da **Educação Profissional/Nível Técnico**, percebe-se que, se somarmos as redes pública e privada, de 589.386 matrículas, em 2003, o governo expandiu para 1.502.514, em 2013.

⁵⁹ Período do governo do Partido dos Trabalhadores e consolidação da nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

A Tabela 2 apresenta a evolução das matrículas da EPT/Nível Técnico, na rede Pública e Privada, constata-se que no ano de 2003, início do Governo Lula e a EPT passa ser uma política prioritária, as matrículas no país era de 589.386 e, em dez anos, com a massificação desta modalidade de ensino, houve um incremento de 159,92%, sendo que o maior crescimento se deu na rede pública (204,44%), tendo nas Regiões Nordeste (642,77%), Norte (519,65%) e Centro-Oeste (278,07%) aumento mais significativo.

Tabela 2 - Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Rede Pública e Privada – 2003 e 2013

REGIÕES	PÚBLICA		PRIVADA	
	2003	2013	2003	2013
Brasil	264.398	804.950	324.988	697.564
Norte	8.848	54.827	6.740	35.898
Nordeste	33.524	249.009	23.176	83.731
Sudeste	159.828	314.214	224.612	437.906
Sul	50.747	143.607	57.067	99.443
Centro-Oeste	11.451	43.293	13.393	40.586

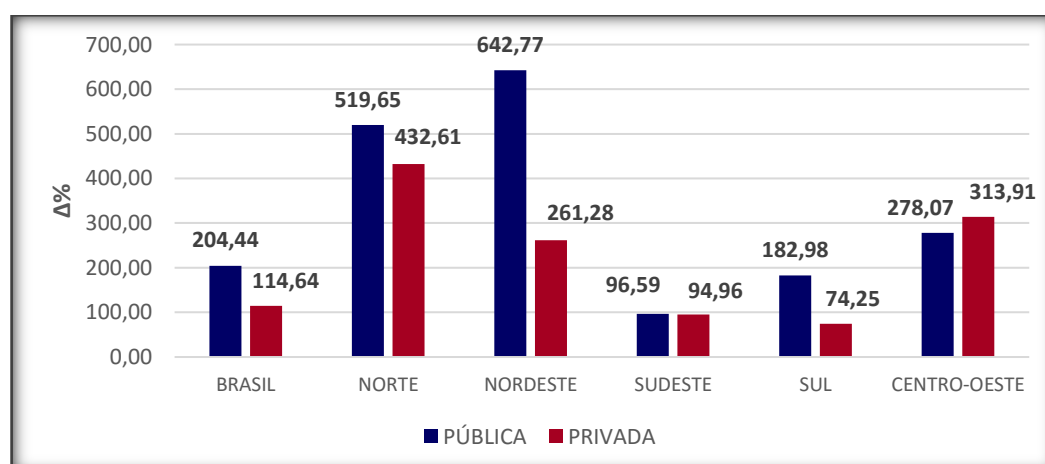
Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2003a; 2013b)

Nota: Em 2013 - Ensino Técnico Matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (Concomitante e Subsequente); EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Fundamental (Presencial e Semipresencial); EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Médio (Presencial e Semipresencial); Ed. Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Nota: Tabela organizada pela pesquisadora (2015)

Na rede privada, a região Norte apresentou maior evolução, com 432,61% das matrículas, e a região Centro-Oeste, em segundo lugar, com 313,91% de alunos matriculados, apesar de a região Nordeste (261,28%), também ter apresentado uma evolução significativa. Em ambos os casos, o crescimento foi superior ao valor observado para o Brasil.

Gráfico 2 – Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Categoria Administrativa – 2003 e 2013



Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2003a; 2013a)

Nota: Em 2013 - Ensino Técnico Matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (Concomitante e Subsequente); EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Fundamental (Presencial e Semipresencial); EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Médio (Presencial e Semipresencial); Ed. Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Nota: Gráfico elaborado pela pesquisadora.(2015)

Considera-se importante ressaltar as regiões com menor procura para esta modalidade, ou seja, na rede privada, a Região Sul (74,25%), e na Região Sudeste, tanto na rede pública (96,59%) quanto na rede privada (94,96%).

Na Tabela 3, tendo como foco de análise a **dependência administrativa**, no período compreendido entre 2003-2013, as redes que apresentaram maior crescimento foram a estadual e a federal. A matrícula na rede estadual, que era de 165.266, evoluiu para 526.493 (218,57%), o mesmo acontecendo com a rede federal que, no período em análise, teve um crescimento de 79.484 para 241.757 (204,15%), enquanto que a evolução da rede privada foi de 114,64%, no período estudado.

Tabela 3 - Evolução das Matrículas da Educação Profissional/Nível Técnico por Regiões e Dependência Administrativa – 2003 e 2013

DEPEN DÊNCIA ADMINIS TRATIVA	ANOS / %	REGIÕES GEOGRÁFICAS					
		BRASIL	NORTE	NOR DESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO- OESTE
Rede Federal	2003	79.484	7.421	23.231	30.901	11.732	6.199
	2013	241.757	26.363	88.679	70.052	38.215	18.448
	Δ%	204,15	255,24	281,72	126,69	225,73	197,59
Rede Estadual	2003	165.266	1.332	9.640	111.787	37.371	5.136
	2013	526.493	26.837	155.021	216.588	103.734	24.313
	Δ%	218,57	1914,7	1508,1	93,75	177,57	373,38
Rede Municipal	2003	19.648	95	653	17.140	1.644	116
	2013	36.700	1.627	5.309	27.574	1.658	532
	Δ%	86,78	1612,6	713,01	60,87	0,85	358,62
Rede Privada	2003	324.988	6.740	23.176	224.612	57.067	13.393
	2013	697.564	35.898	83.731	437.906	99.443	40.586
	Δ%	114,64	432,61	261,28	94,96	74,25	203,03

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2003a; 2013a)

Nota: Em 2013 - Ensino Técnico Matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (Concomitante e Subsequente);

EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Fundamental (Presencial e Semipresencial); EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Médio (Presencial e Semipresencial); Ed. Profissional Integrada ao Ensino Médio.

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora (2015).

Ao cruzarmos as categorias **dependência administrativa e regiões**, constata-se que a maior evolução das matrículas está concentrada na rede estadual das regiões norte (1914,7%) e nordeste (1508,1% e 713%) e que a menor concentração se localiza na rede municipal das regiões sudeste (60,87%) e sul (0,85%).

Em se tratando da evolução das matrículas, nas **formas dos cursos ou de integração à Educação Profissional**⁶⁰, na Tabela 4, os dados do INEP apontam que, no ano de 2013, o país registrou maior procura para os cursos subsequentes (792.685).

Tabela 4 - Evolução das Matrículas da Educação Profissional/ Nível Técnico por Regiões Geográficas e Formas de Integração – 2008 e 2013

REGIÃO GEOGRÁFICA	E.M.I		CONCOM.		SUBSEQ.		PROEJA FUND.		PROEJA MÉDIO	
	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013	2008	2013
Brasil	249.800	338.390	379.160	309.976	416.299	792.685	3.976	20.194	14.939	41.269
Norte	15.159	21.973	10.802	14.825	23.831	47.550	108	2270	1.226	4.107
Nordeste	106.610	145.198	20.985	28.918	55.932	116.028	3.678	16.617	5.888	25.979
Sudeste	68.162	90.831	293.074	195.306	201.288	459.055	63	549	4.097	6.379
Sul	54.350	60.329	43.452	45.250	111.052	133.991	127	443	3.084	3.037
Centro-Oeste	5.519	20.059	10.847	25.677	24.196	36.061	-	315	644	1767

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2008a; 2013a)

Nota: Em 2013 - Ensino Técnico Matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (Concomitante e Subsequente);

EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Fundamental (Presencial e Semipresencial); EJA Integrada a Educação Profissional de Nível Médio (Presencial e Semipresencial); Ed. Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Nota: Tabela organizada pela pesquisadora (2015)

Se, entretanto, analisarmos do ponto de vista da evolução das matrículas, o período de 2008 a 2013, a forma de integração que mais evoluiu foi a EJA integrada à Educação Fundamental (PROEJA Fund.) e EJA integrada ao Ensino Médio (PROEJA Médio), com 407,89% e 176,25% de aumento de matrícula, respectivamente. Ao examinarmos a evolução por regiões, observa-se que esta tendência é seguida em todas as regiões, com exceção da Região Centro-Oeste em que a maior evolução foi na forma de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com 263,45%.

Estes dados reafirmam a política do governo de investir na formação de jovens e adultos através do PROEJA, programa mencionado na seção 3, e que, na Lei 11.892/2008

⁶⁰ “Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. [...] Art. 37. § 3 A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino [...] Seção IV-A: Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.” (BRASIL, 2008a, p. 2)

(BRASIL, 2008c, p. 5), artigo 7º, preconiza ser prioridade do governo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Outro ponto que convém ressaltar é que, ao verificarmos, no documento do INEP (2013a), as matrículas nas formas e cursos, do ponto de vista da dependência administrativa, em 2013, o maior percentual das matrículas foi registrado na Rede Privada, com 46,42%, tendo os cursos subsequentes (30,91%) com maior procura, seguido dos cursos concomitantes (13,34%).

Percebem-se, nestes dados, duas questões relevantes articuladas à questão econômica daquela parcela da população que pode se inserir neste nicho da educação privada. A primeira, relacionada à escolha pelos cursos subsequentes, diz respeito aos indivíduos que estão retornando a escola para se qualificar, e a segunda, relativa aos cursos concomitantes, aqueles que estão optando por não perder tempo, escolhendo ter duas formações ao mesmo tempo (propedêutica e técnica).

A outras redes evidenciaram matrículas de: Federal (16,09%); Estadual (35,04%); e Municipal, (2,44%), sendo que, na Rede Federal, houve maior procura para os cursos do Ensino Médio Integrado (37,72%); Rede Estadual, para os cursos subsequentes (70,93%) e Rede Municipal, para os cursos PROEJA Fundamental (31,14%).

Com relação às áreas **com maior procura e efetivação de matrículas**, na Tabela 5, no ano de 2013, os dados oficiais do INEP revelam que, no país e em todas as categorias administrativas, as áreas de Ambiente, Saúde e Segurança (314.433), Controle e Processos Industriais (290.836) e Gestão e Negócios (272.261) foram as mais procuradas.

Ao analisarmos por região, verifica-se que predominam: na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste – cursos da área de Ambiente, Saúde e Segurança (26.531, 66.096 e 17.672, respectivamente) e na região Sudeste e Sul – cursos na área de Controle e Processos Industriais (167.907 e 52.770, respectivamente)

Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Áreas Profissionais, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2013

REGIÕES/ ÁREAS	BRASIL	NORTE	NOR DESTE	SUDES TE	SUL	CENTRO OESTE
Ambiente, Saúde e Segurança	314.433	26.531	66.096	163.515	40.619	17.672
Desenvolvimento Educacional e Social	10.185	769	3.002	3.072	521	2.281
Controle e Processos Industriais	290.836	10.454	44.778	167.907	52.770	14.927
Gestão e Negócios	272.261	7.841	37.261	152.348	61.586	13.225
Turismo, Hospitalidade e Lazer	23.231	1.530	8.220	10.271	2.381	829

Informação e Comunicação	180.124	11.742	41.642	86.175	29.022	11.543
Infraestrutura	64.227	4.750	19.758	28.347	8.503	2.869
Produção Alimentícia	18.869	967	7.752	5.624	3.248	1.278
Produção Cultural e <i>Design</i>	36.606	1.229	5.393	23.680	5.196	1.108
Produção Industrial	22.620	644	5.214	11.373	4.287	1.102
Recursos Naturais	90.084	11.188	28.800	23.931	18.459	7.706
Segurança do Trabalho	114.665	6.703	22.122	66.183	12.978	6.679

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2013a)

Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Inclui matrículas das três formas de articulação com o ensino médio (concomitante, subsequente e integrado).

Nota: Tabela organizada pela pesquisadora (2015)

Na tentativa de analisar por que, em determinadas regiões, algumas áreas são mais valorizadas, depende-se que este fenômeno pode estar ligado ao discurso propagado e aceito no imaginário da população de que a escolha de uma profissão deve necessariamente estar intrinsecamente articulada ao potencial de empregabilidade e perfil econômico de cada local. Portanto, a escolha de uma profissão deve considerar as questões de potencial econômico de cada região ou local.

4.1.2 A expansão da Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior nas Redes Pública e Privada

O governo federal tem defendido e adotado uma política de expansão da educação superior para todas as Instituições de Ensino Superior (IES). Dentre estas ações, citam-se o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)⁶¹, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), os programas de financiamento estudantil ou créditos universitários, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como ações ou políticas de acesso da população ao ensino superior.

Tal política de expansão da educação superior tem sido debatida por Silva Júnior; Sguissardi (2001, 2009, 2013), Mancebo (2013) dentre outros, que reafirmam a complexidade deste fenômeno, visto que este crescimento está intrinsecamente relacionado ao mercado educacional, no setor privado-mercantil, mas também no setor público.

⁶¹ “A partir de 2007, a reordenação da educação superior brasileira foi estruturada na forma do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, que transparecem na implantação de novas universidades, nos novos campi universitário e no aumento no número de matrículas. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.” (BRASIL, 2014d, p. 31)

Nesta perspectiva, segundo Mancebo (2013, p. 32),

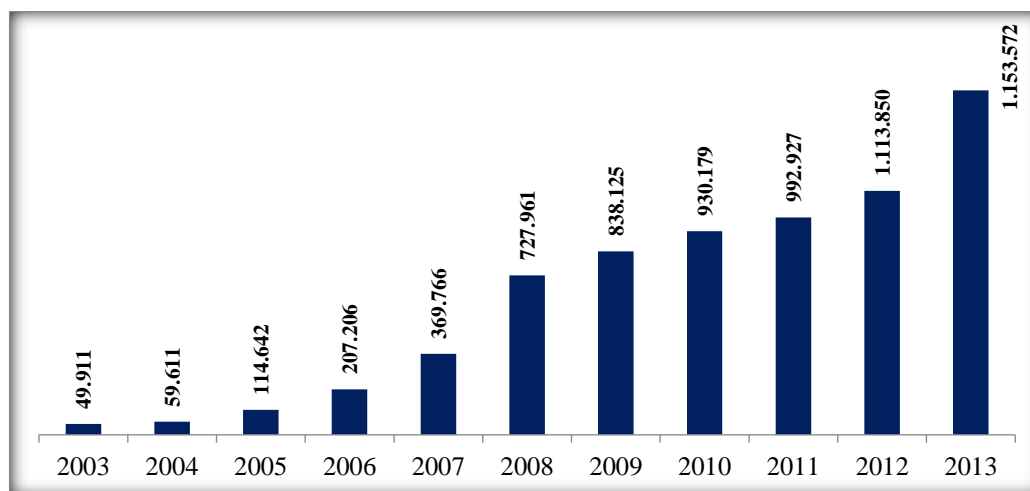
[...] deve-se argumentar que esse mercado educacional pode ser, em última instância, explicado pelas tendências apontadas por Marx na sua radiografia do modo de produção capitalista. A radiografia indica a existência de uma atração irresistível que converte todos os objetos (no nosso caso simbólicos) e atividades úteis ao homem em mercadoria [...] Assim, todas as dimensões da vida e também da produção do conhecimento científico e a formação só tem valor se guardarem valor de troca, se forem conversíveis em outra mercadoria, se enfim puderem ser mercantilizados e/ou puderem criar um homem cuja sociabilidade esteja afeita a toda esta lógica.

Sobre esta questão da expansão e interiorização deste nível de ensino, no documento do MEC, “*A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014*” (BRASIL, 2014d), o governo afirma que, em uma década, o número de IFES foi ampliado em 31%, e a graduação presencial, em 86%. A matrícula na graduação presencial em todas as IES (incluindo o IFET e CEFET), em números absolutos, que, em 2003 era de 3.887.022, evoluiu para 6.152.405, e somarmos a esta matrícula os cursos de graduação na modalidade EAD, este aumento é de 7.305.977. (INEP, 2013b)

No período compreendido entre 2003 e 2013, no Norte e no Nordeste, regiões reconhecidamente como mais carentes deste nível de ensino, houve uma significativa expansão da oferta, sendo que o crescimento para a região Nordeste foi de 94%, correspondendo ao dobro do registrado para o Sudeste (47%) e mais do triplo daquele registrado na região Sul (26%). A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país, e a região Centro-Oeste, 48%.

Esta expansão não se dá apenas no âmbito dos cursos presenciais, já que o modelo de EAD tem sido amplamente defendido pelo governo. Deste modo, em se tratando da EAD, o mesmo documento citado anteriormente expõe que esta é uma medida com alto potencial tanto no que diz respeito à variedade da oferta de cursos articulados ao baixo custo quanto na flexibilidade que esta modalidade oferece. E estas vantagens foram preponderantes, para que, no período em estudo - 2003 a 2013 - no país, o incremento das matrículas fosse da ordem de 2.200%.

**Gráfico 3 – Evolução das matrículas em cursos de graduação EAD/IES
– 2003 a 2013**



Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2003b a 2013b)

NOTA: Gráfico elaborado pela pesquisadora. (2015)

Em 2003, foram efetivadas 49.911 matrículas em cursos EAD/IES e, em 2013, este quantitativo passou de 1.573.573. (BRASIL, 2014d). O documento afirma, ainda, que tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e das políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal. Reitera que “a interiorização da oferta de educação superior é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões”. (BRASIL, 2014d, p.20)

Para efetivar esta política de expansão, segundo dados oficiais, o governo, dobrou o orçamento, como se pode comprovar que “nestes últimos doze anos, destaca-se o incremento do orçamento das universidades federais. Somente em 2013, foram investidos R\$ 440 milhões na expansão e consolidação das instituições, R\$ 509 milhões na implantação de novos campi e R\$ 300 milhões na implantação de novas universidades, totalizando R\$ 1,2 bilhão.” (BRASIL 2014d, p. 20)

Neste sentido, considera-se também que a expansão tanto da educação superior quanto da educação superior tecnológica são fenômenos que estão articulados ao mesmo contexto de adequação da educação aos moldes do mercado e do capital.

Neste sentido, em se tratando da **Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior**, nas redes pública e privada, ressaltam-se os cursos tecnólogos. Segundo Sousa (2013), os cursos superiores de tecnologia se originaram nos anos de 1960, nos cursos difundidos na Reforma Universitária de 1968, voltados para atender às necessidades prementes

do mercado, sendo que os primeiros cursos piloto surgiram no âmbito do sistema federal de ensino.

Atualmente, os referidos cursos estão regulamentados pela Resolução CNE/CP 03 (BRASIL, 2002), de 18/12/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a sua organização e funcionamento.

De acordo com o Artigo 2º desta resolução, são cursos superiores de tecnologia e têm como principais características: incentivar o empreendedorismo e a compreensão dos processos tecnológicos; incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, assim como sua aplicabilidade no mundo do trabalho; desenvolver competências que possam gerar processos/produtos, bens/serviços; propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação. Para tanto, estes cursos adotam a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos. (BRASIL, 2002)

Segundo Sousa (2013, p. 92), “seus principais atributos são: foco, rapidez, inserção no mercado de trabalho e metodologia.” A formação é definida para um determinado campo de trabalho que apresenta demanda alinhada a exigências e às tendências do setor produtivo, sendo que esta formação tem como característica básica a rapidez tão esperada pelo mercado de trabalho.

Tabela 6 – Matrículas da Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior, Cursos Tecnólogos, por Região Geográfica e Dependência Administrativa – 2009 e 2013

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	REDE DE ENSINO	UNIVERSIDADES		2009/2013 Δ%	C. UNIVERSITARIOS		2009/2013 Δ%	FACULDADES		2009/2013 Δ%	IFETS/CEFETS		2009/2013 Δ%
		2009	2013		2009	2013		2009	2013		2009	2013	
Brasil	Pública	29.902	27.845	-6,87	957	1.460	52,56	24.433	58.176	138,10	29.553	41.840	41,57
	Privada	162.211	171.840	5,93	80.955	120.106	48,36	158.719	233.302	46,99	-	-	-
Norte	Pública	6.602	3.514	-46,77	-	-	-	-	99	-	2.154	4.561	111,74
	Privada	1.394	3.812	173,45	4.890	4.519	-7,58	8.780	12.284	39,90	-	-	-
Nordeste	Pública	1.170	3.826	227,00	-	-	-	-	85	-	11.057	14.829	34,11
	Privada	8.329	11.604	39,32	6.260	19.948	218,65	31.326	51.310	63,79	-	-	-
Sudeste	Pública	6.576	3.657	-44,38	692	1.264	82,65	24.167	57.614	138,39	9.376	10.606	13,11
	Privada	131.195	124.914	-4,78	57.063	69.213	21,29	69.934	107.992	54,41	-	-	-
Sul	Pública	13.675	13.786	0,81	265	196	-26,03	232	266	14,65	2.925	6.186	111,48
	Privada	16.157	23.683	46,58	5.762	10.106	75,39	31.773	37.784	18,91	-	-	-
Centro-Oeste	Pública	2.479	1.804	-27,22	-	-	-	34	112	229,41	4.041	5.658	40,01
	Privada	5.136	-	-	6.980	16.320	133,81	16.906	23.932	41,55	-	-	-

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2009b; 2013b)

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora.(2015)

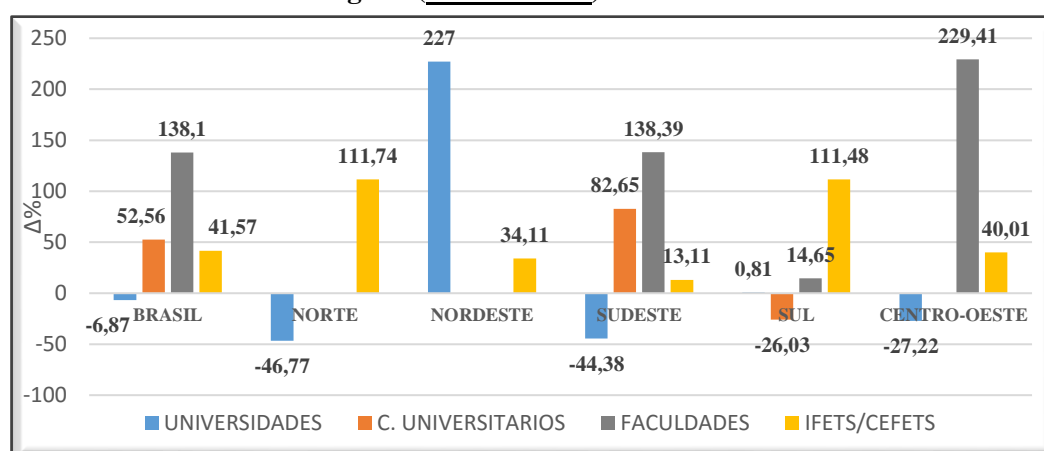
Assim, as matrículas nestes cursos, oferecidos por instituições de ensino superior – Universidades, Centros Universitários, Faculdades e a RFEPCT –, têm crescido. Pela Tabela 6, apresentada a seguir, percebe-se que, no Brasil, houve uma evolução das matrículas, principalmente nas Faculdades (138,10%), seguida dos Centros Universitários (52,56%) e a RFEPCT (41,57%).

O fato de a RFEPCT ficar em terceiro lugar no que diz respeito à oferta de cursos tecnológicos reforça a premissa de que, em se tratando de EPT, a prioridade do governo é o ensino técnico e cursos de formação inicial e continuada em programas já mencionados na seção 3 (PROEJA, PRONATEC, Mulheres Mil, e-TEC, dentre outros).

Acerca da evolução das matrículas em cursos tecnológicos, dados do INEP (2009b; 2013b), especificamente na rede pública e regiões, no Gráfico 4, observa-se que nas universidades, a região Nordeste foi a única que apresentou crescimento de 227%, enquanto que, com exceção da região Sul houve decréscimo, como pode ser observado no gráfico em análise.

Infere-se que uma explicação plausível para baixa oferta para cursos tecnológicos seja que neste período o Governo Federal tinha como foco para as universidades federais os cursos de licenciatura e bacharelado, que totalizaram 906.464 alunos matriculados. E, se agregarmos a estes dados as matrículas nas Universidades Estaduais e Municipais no país, este quantitativo aumenta para 552.433, totalizando 1.458.897 alunos matriculados nestes cursos, de onde depreende-se que os cursos tecnológicos não se constituem prioridade na oferta nestas universidades. (INEP, 2009b; 2013b).

Gráfico 4 - Evolução das Matrículas em Cursos Tecnológicos por Organização Acadêmica e Regiões (Rede Pública) – 2009 e 2013



Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2009b; 2013b)

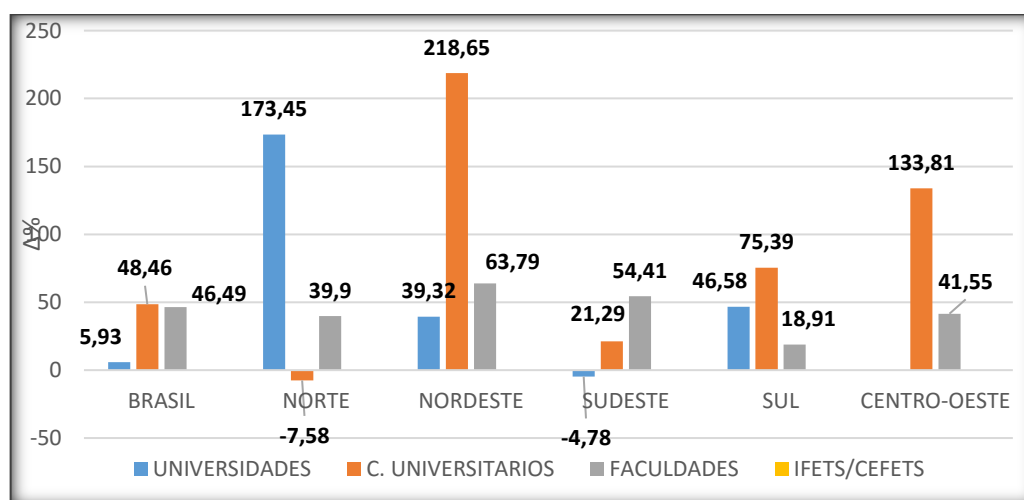
NOTA: Gráfico elaborado pela pesquisadora. (2015)

Quanto aos centros universitários, observa-se no Gráfico 4, o maior crescimento deu-se na região Sudeste (82,65%) e houve involução na região Sul (-26,03%). Nas faculdades, houve crescimento mais significativo nas regiões Sudeste (138,39%) e Centro-Oeste (229,41%).

Por fim, analisando os IFETS/CEFETS no Gráfico 4, notamos um crescimento percentual em todas as regiões, com maiores crescimentos nas regiões Norte e Sul, com valores, respectivamente, de 111,74% e 111,48%. Houve aumento menos significativo nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, respectivamente, 34,11% e 40,01%. Comparando a evolução das matrículas com o Brasil, notamos que, com exceção da região Sudeste (13,11%), todas as outras regiões apresentaram crescimento considerável de matrículas nos IFET's e CEFET's.

Levando em conta a **rede privada**, podemos notar no Gráfico 5 que o maior atendimento em cursos tecnológicos ficou a cargo dos centros universitários, na região Nordeste (218,65%) e Centro-Oeste (133,81%). Nas universidades, na região Norte (173,45%) houve crescimento, entretanto, na região Sudeste as matrículas diminuíram em -4,78%. Nota-se este mesmo decréscimo nos Centros Universitários da região Norte (-7,58).

Gráfico 5 - Evolução das Matrículas em Cursos Tecnológicos por Organização Acadêmica e Regiões (Rede Privada) – 2009 e 2013



Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2009b; 2013b)

NOTA: Gráfico elaborado pela pesquisadora (2015)

Compreende-se que, antes mesmo da expansão da EPT, a partir de 2008, já havia um interesse precípuo e recíproco, entre o governo e o setor privado no oferecimento dos cursos tecnológicos na rede privada, e isso ficou evidenciado, nas estatísticas oficiais do INEP, que, em 2000, revelavam a evolução destes cursos na rede privada de 4,2%, para 127,8%, em 2006,

enquanto na rede pública este percentual declinou de 47,4% para 27,6%, no mesmo período (2000-2006). (BRANDÃO, 2009)

Analisa Brandão (2009, p. 202),

É no cruzamento das políticas educacionais para o ensino superior e para a chamada *educação profissional e tecnológica* que se pode compreender o todo, que, entre outros aspectos, significou o início da consolidação de cursos – e instituições – de nível superior diferenciados. Por um lado, atende às diferentes pressões sobre o ensino superior no país; seja pelos trabalhadores que concluem o ensino médio, seja pela parcela da burguesia que necessita trabalhadores com *qualificação* um pouco mais elevada, porém limitada para ocupar determinados postos de trabalho. Por outro, atende aos interesses privatistas da nova burguesia de serviços educacionais, passando esta a poder oferecer cursos superiores mais rápidos e mais baratos – sem ter de se preocupar com a produção do conhecimento.

Neste contexto, para Brandão (2009), as políticas de EPT dão continuidade à histórica dualidade do sistema educacional intrinsecamente articulado com a sociedade de classes. Nas palavras do autor, “tem-se então, de um lado, uma formação sólida, para poucos e, de outro, para a grande maioria (dos que conseguem ir além do Ensino Médio), uma formação de nível superior específica, pontual, que sequer podemos afirmar estar voltada para o *mercado* capitalista onde o trabalhador necessita vender sua força de trabalho para sobreviver.” (BRANDÃO, 2009, p. 203)

Os dados apresentados nos sugerem que os cursos de tecnologia constituem-se em mais uma estratégia do governo com vistas à certificação em massa e à qualificação aligeirada do trabalhador, visto que nestes cursos são oferecidos saberes pragmáticos, a técnica pela técnica que, de acordo com Sousa (2013), a metodologia prática abrange técnicas, métodos e estratégias focados na aprendizagem, no saber e no saber-fazer.

Depreende-se que esta é uma formação unilateral, que não atende ao que se espera da formação para a classe trabalhadora ou potencialmente trabalhadora, ou seja, os jovens brasileiros. Compreende-se, também, que, na sociedade de classes, não se espera uma política educacional para a formação dos trabalhadores que seja diferente da que é ofertada pelo Estado, visto que, nesta sociedade, a escola é, fundamentalmente, instrumento da hegemonia vigente.

4.2 A expansão da Educação Profissional e Tecnológica na rede federal: compreendendo a função estratégica dos IFET's no Brasil

Como já foi explicitado na seção 3, em 2008, no governo Lula, pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), é criada uma nova Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), composta pelas antigas instituições da rede, ou seja, o governo aglutina os CEFET's, as UNED's, as EAF's e as Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades, criando uma grande rede denominada Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).

O governo, no documento “*Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes*” (BRASIL, 2010a, p. 6), declara que,

O Ministério da Educação, ao apresentar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “leva a público o seu compromisso com a educação brasileira com mais uma ação: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dentro da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que se traduz, neste momento histórico, como um dos pilares de sua ação [...] À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirma-se a Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública.

Atualmente, a RFEPCT é formada pelos 38 IFET's (314 campi), os 02 CEFET's (16 campi), o Colégio Pedro II (14 campi), 26 Escolas Vinculadas as Universidades (26 campi) e 01 Universidade Tecnológica Federal (13 campi).

Figura 1 – Mapa de distribuição territorial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica





Fonte: Site do Ministério da Educação. 2015.

Um dos fundamentos da organização administrativo-pedagógica da RFEPCT e dos IFET's é a verticalização da educação básica, ou seja, instituições federais que possam ministrar cursos da Educação Básica à Educação Superior. Além disso, esta oferta deve ser interiorizada, com vistas a atender ao maior número de jovens e adultos trabalhadores ou potenciais trabalhadores. Esta intenção foi posta em prática pelo governo Lula e está sendo consolidada pelo governo Dilma Rousseff.

A estrutura multicampi, verticalizada e a concepção de interiorização destas instituições, presentes em todos os documentos oficiais e na legislação em vigor, apontam para a intenção política do governo de expandir a rede e, segundo o próprio governo, com o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (BRASIL, 2011c, p.14).

4.2.1 Características da expansão da RFEPCT no Brasil: matrículas, cursos e programas da Educação Profissional e Tecnológica (técnico e superior)

Nesta subseção, analisam-se as características da evolução das matrículas da EPT na RFEPCT, em particular, os IFET's e CEFET's⁶², no período de 2003-2013, e demonstram-se os índices da relação entre as funções docentes/aluno na rede, visando estabelecer mais um

⁶² Ressalta-se que, nestas análises, devido ao INEP não fornecer os dados desagregados da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR e do Colégio Pedro II, que fazem parte da RFEPCT, optou-se por analisar somente da expansão, considerando os IFET's e CEFET's.

indicador desta expansão. Outro ponto abordado é a relação matrículas, funções docentes e técnico-administrativos.

Em se tratando das matrículas nos cursos de Educação Profissional/Nível Técnico, do início do governo Lula até 2008, com a criação RFEPC/IFET's, houve uma evolução de 67,04%, com maior concentração nas Regiões Nordeste (101,70%), Sul (87,67%) e Norte (77,28%), tendo a Região Centro-Oeste a menor evolução do país (19,56%), e esta região foi foco dos esforços do governo no período de 2009 a 2013, e as matrículas evoluíram para 124,15%. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 7, apresentada a seguir.

Tabela 7 – Demonstrativo de Matrículas da Educação Profissional/Ensino Técnico dos IFET's e CEFET's – 2003 a 2013

ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
2003	79.484	7.421	23.231	30.901	11.732	6.199
2004	82.293	5.814	27.481	32.021	13.360	3.617
2005	83.762	5.191	29.266	29.030	14.599	5.676
2006	79.878	5.364	27.253	27.746	14.608	4.907
2007	114.549	11.425	40.854	40.238	15.283	6.749
2008	132.771	13.156	46.859	43.326	22.018	7.412
2003/2008 Δ%	67,04	77,28	101,70	40,20	87,67	19,56
2009	158.885	16.542	53.094	48.987	32.032	8.230
2010	179.691	19.508	62.167	55.563	31.883	10.570
2011	205.165	24.109	74.441	59.261	33.461	13.893
2012	225.677	26.101	80.733	64.328	37.104	17.411
2013	241.756	26.363	88.679	70.052	38.215	18.448
2009/2013 Δ%	52,15	59,37	67,02	43,00	19,30	124,15
2003/2013 Δ%	204,15	255,24	281,72	126,69	225,73	197,59

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2003a a 2013a)

Nota 1: Ensino Técnico: Matrículas da Educação Profissional e Tecnológica (Concomitante e Subsequente); EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental; EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio; Ed. Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Nota 2: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

Entre 2009 e 2013, a rede continua sua expansão, mesmo que em menor percentual (52,15%). Neste período, as regiões Nordeste e Norte continuam sendo alvo da política, com uma evolução de 67,02% e 59,37%, respectivamente. E, em dez anos, as regiões Norte, Nordeste e Sul apresentaram a maior evolução.

No que diz respeito às áreas profissionais mais demandadas para a EPT no Brasil, em 2013, dados do INEP (2013a) demonstram que 314.433 matrículas ocorreram na área de Ambiente, Saúde e Segurança, seguida de Controle e Processos Industriais (290.836) e Gestão

de Negócios (272.261). As áreas menos procuradas foram as Militar (2.910), Desenvolvimento, Educação e Social (10.185) e Produção Alimentícia (18.869). Estes dados se coadunam com as definições das políticas educacionais para a EPT no Nível Técnico.

Quanto aos cursos com maior demanda de matrícula, os dados INEP (2013a) apontam que, em 2013, os cursos de Informática e Agropecuária são os mais procurados pela clientela da EPT, como está demonstrado na Tabela 8, apresentadas a seguir.

Tabela 8 - Dez Cursos de Educação Profissional com Maior Número de Matrículas na RFEPCT – Brasil – 2013

CURSO	MATRÍCULA	%
Informática	29.622	13,0
Agropecuária	23.354	10,2
Edificações	18.266	8,0
Eletrotécnica	14.733	6,5
Mecânica	11.930	5,2
Química	8.532	3,7
Administração	8.440	3,7
Segurança do Trabalho	7.749	3,4
Meio Ambiente	7.199	3,2
Eletrônica	6.803	3,0

Fonte: INEP (2013a)

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

Outro ponto que merece destaque é que, com a reforma e expansão da EPT, houve considerável incremento das matrículas para esta modalidade de ensino em detrimento das matrículas para o Ensino Médio regular, na rede federal.

Esta queda é observada no início dos anos 2008, em que, segundo os dados do INEP (2008a), as matrículas para o Ensino Médio, na rede federal, incluindo o Ensino Médio Regular, Normal/Magistério e o Ensino Médio integrado à EPT foi de 82.033, sendo que deste total, 34.376 alunos foram para o Ensino Médio Regular.

Em 2013, este nível de ensino atendeu 138.194 e somente 20.447 no ensino regular. (INEP, 2013a). Mesmo tendo a compreensão de que o Ensino Médio é de responsabilidade prioritária da rede estadual, nota-se que o decréscimo da oferta na rede federal foi de 41,90%, em 2008, para 14,79%, em 2013.

Em se tratando da **Educação Profissional Tecnológica/Ensino Superior**, considerando os cursos de graduação presencial e a distância, a evolução das matrículas na EPT, somente nos IFET's e CEFET's, ao consideramos o período anterior à sua criação, de

2003 a 2008, os dados demonstram que a maior evolução concentrou-se nas regiões Norte (248,58%), Sudeste (117,57%) e Nordeste (72,35%), conforme se verifica na Tabela 9.

Na Região Sul, houve um decréscimo de -80,80%, o que exigiu do governo uma maior atenção no período de 2009 a 2013, o que fez as matrículas evoluírem 52,59%, mas, mesmo assim, a região foi a que apresentou a menor evolução em uma década, de apenas 17,32%.

Tabela 9 – Demonstrativo de Matrículas da Educação Profissional Tecnológica/ Ensino Superior dos IFET's e CEFET's– 2003 a 2013

ANO	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
2003	33.801	1.651	9.330	6.790	13.067	2.963
2004	35.741	2.341	10.202	8.101	11.929	3.168
2005	28.273	1.568	12.825	9.294	1.107	3.479
2006	31.382	2.162	12.799	11.106	1.358	3.957
2007	35.531	3.176	14.110	12.649	1.758	3.838
2008	44.027	5.755	16.080	14.773	2.509	4.910
2003/2008 Δ%	30,25	248,58	72,35	117,57	-80,80	65,71
2009	68.097	7.261	20.775	23.446	10.047	6.568
2010	87.506	8.173	25.128	26.831	19.400	7.974
2011	101.626	9.233	31.525	29.643	21.300	9.925
2012	111.639	13.094	36.355	32.612	17.344	12.234
2013	120.407	13.857	40.423	37.210	15.331	14.063
2009/2013 Δ%	76,81	90,84	94,57	58,70	52,59	114,11
2003/2013 Δ%	256,22	739,30	333,25	448,01	17,32	374,62

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2003b a 2013b)

Nota 1: A partir de 2008, matrículas de cursos presenciais e de EAD.

Nota 2: Não estão incluídas as matrículas da UTFPR e do Colégio Pedro II.

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

No período de 2003 a 2013, a expansão no Brasil foi de 256,22%, sendo que as regiões Norte (739,30%), Sudeste (448,01%), Centro-Oeste (374,62%) e Nordeste (333,25%) apresentaram a maior evolução. Estes dados demonstram que, assim como na EPT/Nível Técnico, as regiões Nordeste e Norte continuam aparecendo como prioritárias.

Após a criação dos IFET's, no período de 2009 a 2013, o maior crescimento foi na Região Centro-Oeste (114,11%), seguida das regiões Nordeste, com 94,57% e Norte (90,84%).

Se analisarmos as matrículas do ponto de vista da modalidade dos cursos (presencial ou a distância), em 2008, a maior procura e efetivação de matrículas se deram nos cursos presenciais (40.935), e, em 2013, foi de 111.668, o que representa uma evolução de 172,79%, conforme evidencia a Tabela 10.

Tabela 10 - Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos de Graduação Presenciais em 2008 e 2013 mais procurados na Rede de Educação Profissional e Tecnológica – Brasil

ÁREAS GERAIS, ÁREAS DETALHADAS E PROGRAMAS E/OU CURSOS	MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS		Δ% % 2008/2013
	2008	2013	
BRASIL	40.935	111.668	172,79
Educação	6.882	35.299	412,91
Humanidades e Artes	1.343	1.596	18,83
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.665	8.741	227,99
Ciências, Matemática e Computação	5.839	14.024	140,17
Engenharia, Produção e Construção	17.269	32.087	85,80
Agricultura e Veterinária	1.976	9.907	401,36
Saúde e Bem-Estar Social	529	1.978	273,91
Serviços	4.432	7.882	77,84
Área Básica de Cursos	-	154	-

Fonte: INEP. Sinopses da Educação Superior (2008b e 2013b).

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

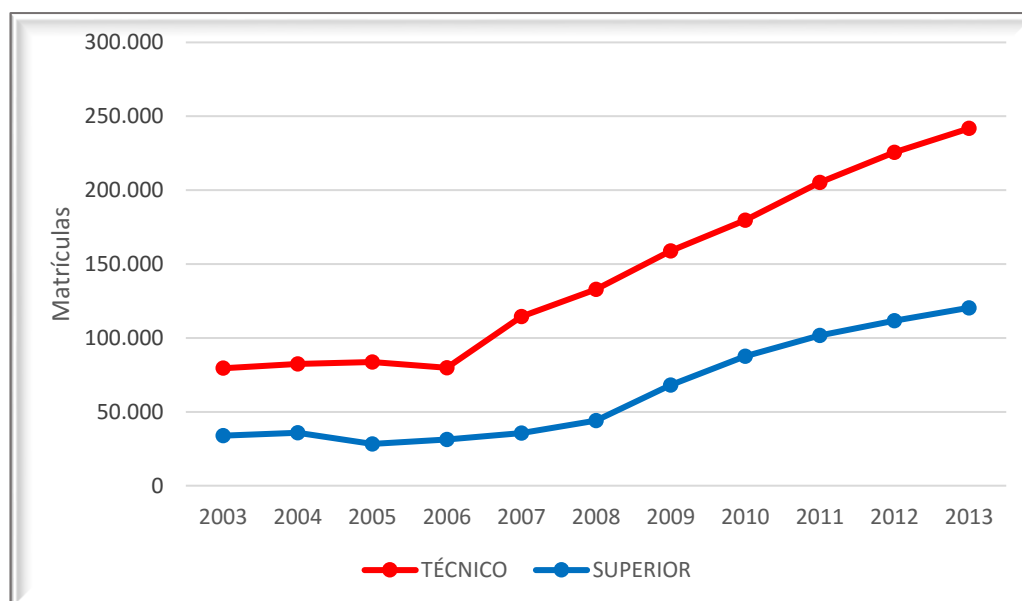
Quanto às áreas mais procuradas em cursos de graduação presenciais, no período de 2008 a 2013, os dados apontam: Educação (412,91%), Agricultura e Veterinária (401,36%), Saúde e Bem-Estar Social (273,91%), Ciências Sociais, Negócios e Direito (227,99%) e Ciências, Matemática e Computação (140,17%).

Destaca-se que estas são as áreas mais procuradas do ponto de vista da evolução das matrículas na EPT, mas, se considerarmos somente o ano de 2013, após cinco anos de criação dos IFET's, percebe-se que o governo efetivou o que defendia, ou seja, ampliou as matrículas nas áreas de Educação; Ciências, Matemática e Computação; e Engenharia, Produção e Construção, áreas consideradas estratégicas para o crescimento econômico do país.

Quanto à educação a distância, seguindo a tendência nacional, também tem sido foco da política nos IFET's e CEFET's, visto que, no ano de 2013, foram matriculados no Brasil, 8.739 alunos, o que representa uma evolução de 182,63%, se comparado a 2008. A região Nordeste destaca-se com 51,56% das matrículas. (INEP, 2013b).

Ao compararmos as matrículas na EPT/Ensino Técnico e Superior, no período de 2003 a 2013, percebe-se que, como era esperado as matrículas do técnico são substancialmente mais expressivas, sendo que os anos de 2005, 2007 e 2008 foram de maior evolução, conforme verifica-se no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Evolução das Matrículas na Educação Profissional – Técnico e Superior – 2003 a 2013



Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2003b a 2013b)
 NOTA: Gráfico elaborado pela pesquisadora. (2015)

Percebe-se que a partir de 2007, ano que foi sancionada a Lei 6.095/2007 (BRASIL, 2007b) o governo inicia o processo de expansão das matrículas nos níveis Médio/Técnico e Superior. E este aumento das matrículas se mantém em crescimento, sendo que o nível Técnico este crescimento é mais significativo.

Entretanto, como analisam Jantch e Azevedo (2009), coexiste uma contradição, que é estrutural, ou seja, a exigência para a formação de técnicos de nível médio e superior, ao mesmo tempo em que o mercado ressenete-se da falta de preparo dos técnicos,

Nesse movimento societário, constata-se a repetida rendição do MEC ao mercado - que na última década tem aumentado fortemente a exigência por técnicos de nível médio e de nível superior (principalmente nas áreas tradicionais que abordam questões sobre tecnologias, assim como de informática e comunicação) – e, ao mesmo tempo, **fica cada vez mais visível a contradição do mercado, ao reclamar da falta de embasamento teórico e científico-tecnológico e de posturas pró-ativas na formação dos profissionais originários dos cursos de curta duração autorizados ou protagonizados pelo MEC.** Assim, a realidade em questão aponta a contradição mais genérica da educação profissional em realização na sociedade brasileira [...] propiciar uma formação profissional de envergadura científico-tecnológica num contexto do movimento incessante de inovação tecnológica associado ao movimento de valorização do valor (capital). (JANTCH; AZEVEDO, 2009, p.2) grifo nosso

Depreende-se, portanto, com base na evolução das matrículas e nas áreas/cursos mais procurados, que a prioridade da EPT, como foco da política na rede federal, foi

consolidada no país e ao final de dez anos, as matrículas evoluíram 256,22%, tendo como ponto em comum tanto no ensino técnico quanto na educação superior, as regiões Norte (739,30%), Região Sudeste (448,01%) e Nordeste (333,25%) como as regiões prioritárias, o que corrobora a afirmação inicial desta tese de que os IFET's estariam voltados para as regiões com maiores carências socioeconômicas, maior potencial de geração de emprego/renda ou potencial econômico, assim como, aquelas de maior pobreza urbana.

Ressalta-se, porém, que uma das justificativas para o foco para as políticas de EPT nestas regiões, em particular a Nordeste, além da questão já abordada acerca da não qualificação de mão de obra, dá-se pelo potencial econômico da região.

Segundo o documento *“Nordeste: desenvolvimento recente e perspectivas”* (ARAÚJO, 2013), organizado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), vários fatores apontam a região como a de grande potencial no país – crédito, investimentos de bancos públicos e interesse das empresas, e a capacidade de geração de emprego.

Além do crédito ao consumo, o documento destaca o crédito ao investimento, que, no Nordeste, o BNDES passou de 234 milhões, em 2006, para 1.991 milhões, em 2012, refletindo a presença de investimentos importantes, como “hidrelétrica (MA), plantas de energia eólica (BA, PI, CE e RN), refinarias (PE e CE), estaleiros (PE, AL, BA e MA), siderúrgicas (MA e CE), indústrias de celulose (MA e BA), indústria automotiva (PE) e petroquímica (PE), entre outros.” (ARAÚJO, 2013, p. 549). Tais investimentos se coadunam com os cursos mais procurados demonstrados na Tabela 8.

Araújo (2013, p. 550) analisa ainda que,

Dois resultados da nova forma de fazer a economia do país crescer podem ser ainda destacados quando se faz a leitura regional. O primeiro é que, no período 2003-2010, as taxas de crescimento da economia do Norte (5,4%), do Centro-Oeste (5%) e do Nordeste (4,9%) apresentaram-se mais elevadas que a média nacional (4,4%) e que as do Sudeste (4,5%) e Sul (3,4%), segundo dados do IBGE. Outra resultante desse padrão de crescimento foi sua capacidade de gerar empregos formais – ainda que ajudada pelos impactos iniciais do “bônus demográfico” –, alterando completamente previsões pessimistas que dominavam nos anos 1980 e 1990 sobre a dinâmica do mercado de trabalho no país. Um balanço da criação de empregos formais, no período de dezembro de 2002 a dezembro de 2010, mostra que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste lideraram as taxas de crescimento dessa variável.

No documento *“Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes”* (BRASIL, 2008d), tendo como parâmetro os estudos de Pochmann et

al. (2007), é apontado que o país vive uma nova “gloeconomia do emprego”, tendo as regiões Norte e Centro-Oeste, em posição de destaque, visto que nelas, atualmente, há maior exigência para a contratação de trabalhadores mais qualificados, e que há uma “desconexão” entre a realidade do mundo de trabalho e a realidade do sistema de formação. No documento, o governo se compromete ao afirmar que os IFET’s “sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se.” (BRASIL, 2008d, p. 33)

Ou seja, há um interesse econômico do governo nestas regiões e, para alcançar melhores resultados, é necessário investir em educação em todos os níveis e modalidades. E nada mais oportuno e mais viável, devido aos custos e tempo, do que priorizar cursos de EPT, principalmente os FIC e o cursos tecnológicos.

Deste modo, reafirma-se a premissa de que a política do governo é certificar maciçamente ou qualificar as regiões com menores índices socioeconômicos e educacionais e, compreende-se que a estratégia do Governo Lula, se deu pela expansão da EPT, em todas as redes e, em particular, na rede federal, através dos IFET’s.

Neste sentido, analisa Otranto (2010, p. 13), que esta é uma política caracterizada por uma submissão consentida ao mercado e a nova configuração do capital, “[...] mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira, marcada pelo direcionamento da educação profissional ao atendimento das exigências do mercado alcançando-se a configuração de um verdadeiro pacto nacional de submissão consentida no campo da educação profissional.”

4.2.2 Relação matrículas e funções docentes na RFEPCT: intensificação/intensidade do trabalho docente?

Utilizando a definição de classe trabalhadora de Alves e Antunes (2004, p. 336), compreendida como “todos os homens e mulheres assalariadas que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho”, percebe-se que o trabalho docente enquadra-se nesta definição e que, nas últimas décadas, tem sofrido alterações tanto na qualidade/natureza do trabalho quanto na quantidade de tempo dispendido.

Como foi abordado na seção 2, a estas alterações no trabalho, Rosso (2008) denomina de intensidade e intensificação do trabalho. Alves (2007) define como precariedade e precarização das condições de trabalho. Rosso (2008) toma intensidade como o grau de energia, corpo e mente, para a realização de uma atividade concreta que está intrinsecamente

relacionada ao trabalho humano, assim como intensificação é o grau elevado deste dispêndio de energia na busca incessante de maiores resultados. Já Alves (2007) afirma que precariedade é uma condição e precarização é um processo.

Apesar de os autores analisarem as mudanças no trabalho no contexto da atual conjuntura do capital, ambos trabalham estas categorias de maneira distinta, ou seja, intensidade/intensificação, como o dispêndio de energia inerente ao processo de trabalho e aumento na carga de trabalho em busca de resultados para o capital; e precariedade/precarização diz respeito às condições estruturais para a realização do trabalho, assim como as questões ligadas a carreira docente.

Partindo do pressuposto de que a intensidade sempre existirá em qualquer atividade laboral do ser humano e que no capitalismo a precariedade do trabalho é uma condição que já está posta, pois, no capitalismo, a precariedade é uma condição inerente a este modo de produção, é neste sentido que, após as análises dos dados estatísticos e o estudo da arte sobre a expansão nos IFET's, na nossa compreensão, temos indícios tanto de precarização quanto de intensificação do trabalho docente. E que, da mesma forma que a criação e expansão dos IFET's foram singulares, coexistem singularidades que devem ser respeitadas.

Desta forma, para analisar o trabalho docente, na rede federal, no que se refere a expansão dos IFET's como geradora de intensidade ou intensificação do trabalho docente, considera-se, importante, primeiramente, o cruzamento entre as matrículas e as funções docentes, para verificar se o governo federal tem realizado tais expansões considerando a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, que compreendemos ser os que, efetivamente, têm arcado com este crescimento.

Neste sentido, no que concerne à relação entre o quantitativo de matrículas e das funções docentes⁶³, os dados do INEP apontam que, na EPT, em 2008 no Brasil, para atender 132.771 alunos matriculados no EPT/Nível Técnico existiam 6.049 funções docentes e, em 2013, para atender 241.796 alunos, o país contava com 10.526. Isto significa que a média aluno/professor aumentou de 21,94 para 22,96.

Se tomarmos como parâmetro alguns índices utilizados no Brasil para medir a Relação Aluno/Professor (RAP), como os da *Organisation for Economic Co-operation and*

⁶³ “A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas/modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários, a partir de 2007, identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado, seja etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina.” (INEP, 2009b, p. 05).

Development (OECD)⁶⁴, que definiu, como ideal neste quesito, o quantitativo de 12,9 aluno por professor, e o Termo de Acordo e Metas (TAM) celebrado entre o Governo Federal e as instituições ligadas RFPCT, que define este mesmo quesito para 20 alunos/professor, percebe-se que, nos dois índices, a rede federal ultrapassa o máximo definido. Este dado é observado na Tabela 11.

Quanto à Educação Superior Tecnológica, os dados do INEP demonstram que, em 2008, estes quantitativos eram de 44.027 docentes para 8.057 alunos, o que representa um percentual aceitável de 5,46 RAP, e, em 2013, houve um aumento para 9,15 RAP, mas ainda um percentual inferior ao que definem a OECD e o TAM.

Tabela 11 – Demonstrativo da Relação Professor/Aluno na RFPCT/IFET-CEFET EPT/Nível Técnico e EPT/Nível Superior – 2008 a 2013⁶⁵

ANOS	EPT/Nível Técnico			EPT/Nível Superior		
	Matrícula	Funções Docentes	RAP	Matrícula	Funções Docentes	RAP
2008	132.771	6.049	21,94	44.027	8.057	5,46
2009	158.885	6.453	24,62	68.097	6.970	9,77
2010	179.691	7.255	24,76	87.506	8.525	10,26
2011	205.165	8.875	23,11	101.626	10.609	9,58
2012	225.677	9.765	23,11	111.639	12.883	8,66
2013	241.756	10.526	22,96	120.407	13.160	9,15
Δ% 2008/2013	82,08	74,01	-	173,48	63,33	-

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica. (INEP, 2008a a 2013a) e INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior. (INEP, 2008b a 2013b)

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

Percebe-se que, para a EPT/Nível Técnico, no período de 2003 a 2006, estes índices oscilaram sempre para o que não é considerado ideal, sendo que os anos de 2009 e 2010, primeiros anos da criação da RFPCT/IFET-CEFET, a rede apresentou uma RAP mais elevada. Se tomarmos como parâmetro o período 2008 a 2013, constata-se que, apesar de a RAP ter se mantido superior ao que define a OECD e o TAM, há uma equivalência aceitável entre matrículas e funções docentes, ou seja, uma evolução da matrícula em 82,08% e uma RAP de 74,01.

⁶⁴ A proporção entre o número de alunos e o corpo docente (razão aluno/professor) é um indicador importante do nível de recursos empregados na educação. Ela é obtida pela divisão do número de alunos de um determinado nível educacional pelo número de professores em tempo integral nesse mesmo nível em instituições de ensino similares.

⁶⁵ Ressalta-se que, apesar de apresentarmos os dados da Tabela 11 separadamente (Funções Docentes/Nível Técnico e Funções Docentes/Superior,) é de nosso conhecimento que alguns destes docentes ministram aulas nos dois níveis, como é o caso do professor EBTT. Utilizamos estes níveis em separado, considerando como são apresentados nas Sinopses Estatísticas do INEP.

Entretanto, para a EPT/Nível Superior, apesar de ano a ano a RAP ter se mantido bem baixa, há uma quantidade expressiva de docentes para atender à expansão das matrículas. Se analisarmos o período de 2008 a 2013, o governo poderia ter investido em mais docentes, pois a expansão de 173,48% não acompanhou a elevação nas funções docentes para a RFEPCT/IFET-CEFET.

Desta forma, tendo como parâmetro a definição destas categorias segundo Rosso (2008), percebe-se que existem condições distintas a serem analisadas. No que diz respeito aos aspectos quantitativos – relação expansão das matrículas e efetivação de funções docentes – nota-se, ao analisarmos somente os dados que foram apresentados na Tabela 11, que os docentes que executam suas atividades na EPT/Nível Técnico, no caso os professores da Carreira EBTT, têm seu trabalho intensificado no período de 2008 a 2010 com o crescimento da RAP, entretanto, a partir de 2009 estes valores decrescem, mas mesmo assim são superiores ao ano inicial da criação dos IFET's, ou seja, o ano de 2008. Este dado é importante pois infere-se que o discurso do governo federal de investimento na nova rede é questionável na medida em que não se garante qualidade sem investimento na contratação de docentes.

Concordamos com a afirmação de Rosso (2008) de que todo o trabalho envolve gasto de energia física e psíquica, esforço e que está na raiz da noção de intensidade, mas, no caso dos docentes EBTT, os dados demonstram que tem aumentado o quantitativo de alunos em detrimento da contratação de docentes.

Esta questão foi também evidenciada numa auditoria realizada em 2011, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), a qual tinha como objetivo avaliar a eficiência da expansão dos IFET's. A auditoria foi realizada nos Institutos Federais do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Sertão Pernambucano, Goiás e Rio Grande do Norte.

O resultado da auditoria foi apresentado em um relatório "*TCU - Auditoria Operacional e Fiscalização de orientação centralizada da Rede Federal de Educação Profissional*" (BRASIL, 2011a). No documento, entre outras questões, os auditores apontam a necessidade de o governo implementar ações que melhorem a atuação dos IFET's, no que diz respeito à solução para a carência de professores.

Segundo o relatório, um fator que pode ser apontado como causador dos baixos índices de produtividade e de intensificação seria o déficit de professores e técnicos. Neste sentido, foi constatado que,

Dados de abril de 2012 indicam que **há carência de 7.966 professores, o que representa 19,7% do total de cargos.** Os Institutos com maior carência de docentes são os do Acre (40,1% de vagas ociosas, de Brasília (40,1%), de Mato Grosso do Sul (38,2%), do Amapá (35,3%) e de São Paulo (32,7%). Os Institutos com menor carência, com menos de 10% de vagas ociosas, são os localizados nos estados do Pará, da Paraíba, e de Roraima, bem como os Institutos Federais Sul Rio-Grandense, Sul de Minas Gerais e Fluminense. [...] apurou-se também carência de 5.702 técnicos (24,9% do total de 2 2.889 vagas), mais acentuada nos Institutos de Mato Grosso do Sul (62,7% de vagas ociosas), Brasília (50,8%), Acre (47,9%), Rondônia (45,5%) e São Paulo (41,6%). Os de menor carência, com menos de 12% de vagas ociosas, são os Institutos Federais do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte, assim como o de Farroupilha e o Sul Rio-Grandense. (BRASIL, 2011a, p. 45)

No mesmo documento, no que tange à precarização do trabalho docente, a insatisfação com as condições de trabalho a que estão submetidos, foram questões ressaltadas na auditoria e, dentre as maiores reclamações, destacaram-se: remuneração, oportunidades de capacitação, infraestrutura física dos Campi, gestão administrativa e apoio administrativo as atividades docentes.

Nestes problemas apontados pelos docentes, expõe-se a falta de qualificação/formação adequada para enfrentar tais desafios. Do ponto de vista da natureza do trabalho, da diversidade curricular e da exigência por resultados mais ágeis, é notório que as atividades que o professor tem desenvolvido tem causado a intensificação do trabalho tanto do que trabalha no nível técnico e/ou do superior (Carreira EBTT), quanto do que só desenvolve suas atividades no ensino superior (Carreira Magistério Superior), pois, segundo Rosso (2008, p. 23), “chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”.

Esta diversidade curricular e a inserção dos docentes em atividades para o quê não foram formados e a não indicação para uma qualificação continuada foram mais sentidas pelos professores oriundos dos antigos CEFET's e das Escolas Agrotécnicas que não ofereciam ensino superior, que podem ser assim caracterizados: professores com formação acadêmica/identidade/identificação profissional para o Ensino Superior cumprindo sua carga horária, também no Ensino Médio e Técnico e docentes com formação acadêmica/identidade/identificação profissional para o Ensino Médio e Técnico, tendo que ministrar aulas no Ensino Superior. Em sua maioria, esta falta de identidade, identificação e/ou preparo pedagógico para determinado nível de ensino têm sido apontados por alguns estudos (PRADO, 2013; SILVEIRA, 2007) como fatores de insatisfação e estranhamento do docente com o seu trabalho.

Isso posto, verifica-se que a falta de uma política de formação inicial e/ou continuada para os profissionais que desenvolvem suas atividades docentes na educação profissional pode ser apontada como um fator preponderante tanto para a crise de identidade destes profissionais, como também pela qualidade do ensino ministrado, apontado por Prado (2013).

Esta questão se agrava quando analisamos os dados do INEP (2013b) que apontam que somente 28,39% dos docentes que atuam na EPT têm Curso de Licenciatura e 71,60% têm a formação de bacharéis e, destes, somente 23,97% têm curso de Complementação Pedagógica. Ou seja, 47,63% dos docentes que atuam na docência não têm a formação adequada para este fim. Os professores das disciplinas específicas são, via de regra, bacharéis que, em seus cursos superiores, não receberam formação para a docência.

Ressalta-se que este fato acontece no país, mesmo com o que preconiza a Resolução n. 6, de 20/09/2012 (BRASIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que, no seu artigo 40, § 2º e § 3º, estabelece a formação inicial, assim como o prazo para que os docentes não licenciados se qualifiquem para atuar na EPT.

Prado (2013, p. 83), na tese intitulada “*Políticas públicas e condições de trabalho do professor da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente*”, ao analisar as condições de intensificação nos IFET’s, afirmou que,

Com a evolução da rede federal de educação profissional até se chegar à configuração atual, intensificou-se a referida crise de identidade dos professores da educação profissional, haja vista que a rede, composta por várias instituições (CEFETS, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e algumas poucas Escolas Vinculadas- E.V.s) a maioria das quais se integraram, formando hoje os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS), passaram a ofertar educação nos níveis básico, técnico e tecnológico, este último em nível de ensino superior. Logo, **as instituições federais de educação profissional que, originariamente, ofertavam o ensino profissional apenas de nível médio, passaram a ofertá-la também no nível superior, afetando a identidade dos professores da educação profissional, principalmente devido à histórica ausência de políticas públicas comprometidas com a formação específica deste professorado.** grifo nosso

Com relação à precarização do trabalho, Prado (2013) também faz uma análise sobre os problemas advindos da falta de identidade sindical dos docentes e dos funcionários que atuam na RFEPC. Vejamos: para uma mesma instituição, coexistem sindicatos com concepções distintas – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

(ANDES); o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e o Sindicato dos Servidores Públicos Federais (SINDSEP).

Para ele, esta pluralidade de representatividade, se assim podemos denominar, tem causado a falta de coesão em momentos de tomada de decisões, porque não colabora para que a categoria melhor se posicione nos debates entre governo, sindicato e docentes, no que afeta a sua carreira docente.

Sob o ângulo da representatividade sindical dos docentes do EBTT, observa-se que as Escolas Vinculadas às Universidades Federais (E.V) e os IFETS são formados por corpos docentes que pertencem a sindicatos diferentes, sendo alguns da base do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e outros do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), o que também gera uma crise de identidade ocasionada pela dúvida de qual seria o sindicato legitimado a representá-los em eventuais negociações por melhores condições de trabalho. (PRADO, 2013, p. 85)

Uma questão relevante relacionada à precarização e que merece destaque diz respeito ao quantitativo de professores horistas na RFEPCT/IFET-CEFET. Em 2008, o INEP registrou, na EPT/Nível Superior, 8.057 funções docentes, dentre estas 6.971 eram de tempo integral, 791 em regime de tempo parcial e 295 horistas. Isso significa que do quantitativo de docentes, 3,6% eram horistas, entretanto, no período de seis anos, houve um aumento de 5% de horistas. Isso representa a contratação precária de trabalhadores e acredita-se que este percentual seja maior devido ao fato de que o INEP não apresenta os dados de regime de trabalho dos docentes que atuam na EPT/Nível Técnico na rede federal. O que é exposto pelo INEP é que, na EPT/Nível Técnico, considerando todas as redes de ensino, 31% dos docentes trabalham de dois a três turnos.

Percebe-se, pelas análises, que a expansão da RFEPCT/IFETs trouxe para estas instituições inúmeros problemas no âmbito administrativo e político-pedagógico e que, se não forem sanados pelo governo, ocasionarão um total desgaste institucional e, principalmente, comprometerão a qualidade da formação/qualificação dos indivíduos que utilizam estes serviços educacionais.

5 O TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES E RELAÇÕES DE TRABALHO

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise das possibilidades transformadoras do trabalho docente é que ele é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca (CALDAS; KUENZER, 2007).

Nesta seção, discute-se a criação e expansão do IFET no Estado do Maranhão e apresenta-se: *no âmbito do institucional* - a caracterização da instituição, com um breve histórico; o quadro da expansão dos IFMA, assim como os critérios estabelecidos para a implementação dos campi, tomando como parâmetro o que apregoa a legislação e o depoimento dos gestores que participaram e/ou participam desta ação no instituto.

No âmbito da articulação da instituição com a comunidade, apontam-se: os cursos oferecidos no IFMA e a relação destes com os arranjos produtivos locais (APL's), visto que esta é uma das prioridades dos IFET's, ou seja, atender à demanda de qualificação local/regional, de acordo com a vocação ou potencial de cada localidade, com vistas ao seu desenvolvimento sócio-cultural-econômico.

No âmbito do trabalho docente, destacam-se: a caracterização dos docentes da instituição em relação a regime de trabalho, grau de formação; evolução das matrículas nos cursos técnicos e superiores e a relação destas com as funções docentes.

E, *a posteriori*, traça-se um perfil dos docentes do IFMA, de três campi localizados na capital São Luís e três campi do interior do Estado. Analisa-se o trabalho destes profissionais no que diz respeito à infraestrutura; relações administrativas, didático-pedagógicas; condições de ensino, pesquisa e extensão, na tentativa de perceber se há indícios de precarização e/ou intensificação no trabalho dos docentes.

Analisa-se, também, como estes sujeitos compreendem a relação entre a nova institucionalidade dos IFETs e o atual contexto econômico, assim como a identidade institucional do IFMA e o papel da instituição no contexto local.

5.1 A Ifetização no Estado do Maranhão: do pretendido ao efetivado

5.1.1 Histórico, caracterização e expansão do IFMA

É importante iniciar a caracterização da instituição, apresentando o contexto econômico do Maranhão, no período de criação das primeiras instituições destinadas à educação profissional no estado, assim como, o cenário econômico atual do Estado, para compreendermos o papel desempenhado por esta instituição na economia e na política local, regional e nacional. O período de criação destas instituições foi marcado pelo crescimento do parque industrial maranhense, alavancado pelo crescimento dos engenhos de açúcar (1860), pelo surgimento do cultivo do arroz e do babaçu para extração do óleo (1910), impulsionando as exportações, que passam a ter maior peso nos anos de 1940/1970. Após esta época, estes produtos entram em declínio, apesar de ainda serem comercializados.

Até o ano 2000, a agricultura baseava-se no cultivo do arroz, feijão e milho, em particular nas microrregiões do Pindaré, Alto Mearim e Grajaú, além das Chapadas do Alto Itapecuru, Presidente Dutra, Imperatriz, Caxias e Médio Mearim, a mandioca, nas microrregiões da Baixada Maranhense, do Gurupi, do Baixo Parnaíba e do Litoral Norte. Já o feijão registra maior presença nas microrregiões de Pindaré, Alto Mearim, Grajaú e Baixo Parnaíba.

O cultivo da cana-de-açúcar, embora distribuído em várias microrregiões, tende a ter uma presença mais marcante no Leste, Sul e Sudeste do estado, com forte presença nos municípios de São Raimundo das Mangabeiras, Porto Franco e Coelho Neto. A partir de 2000, a realidade econômica do estado começa a mudar com a introdução do cultivo da soja.

Quanto a outros ramos econômicos, destaca-se o crescimento do ramo da pecuária, principalmente, o rebanho bovino, que coloca o Maranhão como o segundo maior produtor do Nordeste. Destaca-se, também, o setor secundário com grande crescimento da metalurgia.

Ferro fundido bruto, alumínio não-ligado, ligas de alumínio em forma bruta e alumina calcinada representaram, sozinhos, quase 60% das exportações maranhenses em 2005. Do ponto de vista do mercado, é interessante observar que, no ano 2000, apenas 16,7% da produção industrial destinava-se ao mercado interno – alimentos, têxtil, madeira e construções, a forte concentração se dava na produção de bens intermediários para exportação. (DOURADO; BOUCLIM, 2008, p. 23)

Entretanto, segundo o documento da Federação das Indústrias do Maranhão (FIEMA) “*A indústria no Maranhão: um novo ciclo*”, de Dourado e Bouclim (2008, p. 21), são prioritárias no estado, a agricultura, pecuária, a extração do minério de ferro e de alumínio.

A partir de 1970, o Maranhão é palco de grandes projetos ligados à siderurgia e à mineralogia – Projeto Carajás, Vale do Rio Doce e Alumar. (PAULA E HOLANDA, 2011).

Desta forma, segundo Paula e Holanda (2011, p. 6)

A partir da segunda metade da década de 1970 começa no Maranhão a fase dos grandes projetos, que irão sobrepondo-se à base da pecuária extensiva e da economia camponesa tradicional, fixar os contornos socioeconômicos atuais do estado. Os grandes projetos foram desenhados a partir do II PND (II Plano Nacional de Desenvolvimento – Governo Geisel, 1974-1978), sob a bandeira do Projeto Grande Carajás, com a instalação da Companhia Vale do Rio Doce na Ilha do Maranhão, o aproveitamento da estrada de ferro existente e a instalação da Alumar (consórcio multinacional voltado à produção e exportação de alumínio em lingotes), além da expansão, com incentivos e subsídios federais e estaduais de projetos agroindustriais tais como eucalipto e bambu para celulose, pecuária bovina, cana de açúcar e álcool.

Não resta dúvida, porém, que o Projeto Ferro Carajás, conduzido pela Vale, e o Consórcio Alumínio do Maranhão (ALUMAR) consolidaram um novo ciclo da economia maranhense, ao redirecionar a atividade produtiva para outros setores que não aqueles tradicionais do extrativismo e industrialização do babaçu, da indústria têxtil, do cultivo e beneficiamento do arroz, por exemplo.

A metalurgia e a siderurgia são consideradas elos fortes da produção industrial estadual, tanto que os dados estatísticos apontam que o PIB do estado⁶⁶, que era de R\$13,88 bilhões em 2003, passou para R\$ 16,55 bilhões em 2004, resultado das atividades vinculadas a estes ramos – particularmente o ferro-gusa, a alumina calcinada, o alumínio não-ligado – e o agronegócio, como a soja. (DOURADO; BOUCLIM, 2008).

Dados atuais do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) apontam que a economia maranhense, em 2010, concentrou-se em três *commodities* – alumínio, soja e produtos derivados do ferro – representando 96,5% das exportações do estado.

Desta forma, para Polary (2001, p. 35), “a economia do Maranhão está estruturada em dois grandes eixos de dinamismo e modernização: o agronegócio, com destaque para a moderna produção da Região Sul-maranhense, onde se expandem a soja e a pecuária, e o complexo minerometalúrgico, concentrado no Oeste e Norte do estado, em torno do alumínio e do minério de ferro”.

Tais aspectos da economia vêm definindo as estratégias de ação do governo federal e estadual e das instituições ligadas diretamente a estas questões. Nos documentos

⁶⁶ Quanto ao PIB, dados mais atuais do IMESC (MARANHÃO, 2012b) revelam que a soma de todas as riquezas produzidas no Maranhão atingiu em 2010 o valor de R\$ 45,256 bilhões, sendo que, para os anos anteriores, o valor do PIB foi de R\$ 39,855 bilhões em 2009, R\$ 38,486 bilhões em 2008, R\$ 31,606 bilhões em 2007, R\$ 28,620 em 2006.

oficiais, a ênfase recai nos setores relacionados ao pequeno investimento, aos arranjos produtivos locais e a programas de valorização da indústria local. Instituições como a FIEMA, Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA) e, sobretudo, as instituições de educação profissional, têm redirecionado ou adaptado suas políticas para o atendimento destas necessidades.

Vale destacar as metas globais, definidas como prioritárias para o estado: incluir o Maranhão no eixo central da inserção do Brasil na economia internacional, viabilizando a ampliação das exportações brasileiras; desenvolver uma economia competitiva com grande capacidade de acesso aos mercados mundial e nacional e de atração de investimentos produtivos do Brasil e do exterior; inserir o Maranhão entre os estados líderes nos segmentos e nas cadeias produtivas da minerometalurgia e do agronegócio; formar uma economia diversificada e internamente articulada decorrente não somente da irradiação e agregação de valor das cadeias produtivas, mas também da implantação de novos segmentos voltados para o mercado interno e para a substituição de importações. (DOURADO; BOUCLIM, 2008)

De acordo com o discurso oficial cinco eixos são apontados como estratégicos e estão definidos no documento da FIEMA: educação e capacitação profissional e tecnológica dos recursos humanos, a fim de elevar o nível de escolaridade da população maranhense e melhorar a capacidade técnica da mão de obra do estado, contribuindo para o aumento da competitividade, favorecendo o acesso ao emprego e a inclusão social da população. Além disso, o incentivo à pesquisa, desenvolvimento e difusão de tecnologias voltadas para as cadeias produtivas, visando a incorporar inovações e melhorias tecnológicas nos processos produtivos e gerenciais. É neste contexto que se inserem as universidades e os IFET's.

Neste sentido, como pode-se observar no Quadro 4, para atender a esta demanda do mercado e das empresas, o Maranhão dispunha, em 2013, da seguinte estrutura de estabelecimentos de ensino (rede pública e privada):

Quadro 4 – Demonstrativo de Estabelecimentos de Ensino que oferecem Educação Básica e Educação Superior no Estado do Maranhão – 2013

NÍVEL DE ENSINO	ESTABELECEMENTOS DE ENSINO
EDUCAÇÃO BÁSICA	13.181 Estabelecimentos, dentre estes ressaltam-se: 1.033, oferecendo Ensino Médio; 38 o PROEJA e 70 Educação Profissional (Concomitante, Subsequente e Integrada)

EDUCAÇÃO SUPERIOR	Universidades (04 – 01 Federal, 01 Estadual e 02 Privadas); Faculdades (28) e IFET (01), totalizando: 33 instituições e 677 cursos, sendo: Universidades:471 cursos (129 na capital e 342 no interior); Faculdades:163 cursos (85 na capital e 78 no interior); IFET:43 cursos (14 na capital e 29 no interior)
--------------------------	---

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior. (INEP, 2013a, 2013b)

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

Em se tratando especificamente do IFET, o IFMA teve sua formação constituída pela integração das antigas autarquias CEFET-MA, EAF São Luís, EAF Codó e EAF São Raimundo das Mangabeiras.

Segundo histórico no site do IFMA (2009a, p. 1),

Em 1937, em meio às mudanças provocadas pelas disposições constitucionais que remodelaram o esboço educacional do país, a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão recebeu a denominação de Liceu Industrial de São Luís, funcionando no bairro do Diamante. Um ano antes, em 1936, foi lançada a pedra fundamental do prédio que hoje abriga o Campus São Luís - Monte Castelo do Instituto Federal do Maranhão (antigo CEFET-MA). Em 30 de janeiro de 1942, com a necessidade de responder às novas demandas educacionais no setor industrial em face da intensificação do processo de substituição das importações, ditada pela dinâmica da produção dos países industrializados durante a Segunda Guerra, o Decreto-lei n.º 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesse contexto, foram criadas as Escolas Técnicas Industriais. No mesmo ano, por meio do Decreto-Lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro, foi instalada a Rede de Escolas Técnicas Federais. Com isso, o então Liceu Industrial de São Luís foi transformado na Escola Técnica Federal de São Luís. Esta denominação permaneceu até 1965. Em 03 de setembro deste mesmo ano, o novo regime político comandado por militares, com ênfase na centralidade do Estado controlador das políticas públicas, procura realçar a unidade da federação nas denominações dos órgãos públicos. Deste modo, por meio da Portaria n.º 239/65, seguindo o que dispunha a Lei n.º 4.795, de 20 de agosto do mesmo ano, a Escola Técnica Federal de São Luís passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão. Finalmente, em 1989, o Estado do Maranhão vive outro momento histórico importante que leva a Escola Técnica a uma nova transformação. Por um lado movido pelas demandas do mercado de trabalho com as instalações, no Estado, de importantes projetos industriais que irão contribuir com o aumento do PIB regional e com o emprego industrial e, também, pela força política que ganha o Estado na pessoa do Presidente da República, o maranhense José Sarney. Nesse contexto, a ETFM é uma vez mais transformada em uma nova instituição. Por meio da Lei n.º 7.863, cria-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, elevando-o à competência para ministrar, também, cursos de graduação e de pós-graduação.

Seguindo a história das instituições de educação profissional do país, o IFMA passou por várias reestruturações e denominações. Primeiramente, Escola de Aprendizes de Artífices do Maranhão (1910), Liceu Industrial de São Luís (1937), Escola Técnica Federal de São Luís (1942), Escola Técnica Federal do Maranhão (1965), Centro Federal de Educação

Tecnológica do Maranhão (1989), neste ano a instituição passa a ministrar cursos técnicos, de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

As EAF's eram Escolas Agrotécnicas⁶⁷ que ministravam somente cursos técnicos ligados aos ramos agrícola e agropecuário⁶⁸, surgiram da modernização da agricultura brasileira e da necessidade de aprimoramento ou qualificação dos métodos e técnicas mais produtivas, visando ao pleno desenvolvimento, à preparação de trabalhadores e da própria burguesia rural para essa necessidade premente que surgia.

Segundo Gouveia (2005, p. 48), “as primeiras escolas de agricultura ofertavam cursos com duração em média de dois anos e a partir de 1877, foram estabelecidos dois níveis para o ensino agrícola: o elementar – habilitando operários e regentes agrícolas e florestais – e o superior – destinado a formar agrônomos, engenheiros agrícolas, veterinários e silvicultores”.

A EAF São Luís foi criada pelo Decreto n. 22.470, de 20 de outubro de 1947, prevista para funcionar em São Luís, capital do Estado, durante o governo de Sebastião Archer da Silva (1947 a 1950). Atualmente é denominada Campus São Luís Maracanã e fica localizado na zona rural da capital do Estado.

O decreto foi assinado pelo presidente da república Marechal Eurico Gaspar Dutra e pelo Ministro da Educação Clemente Mariani Bittencourt, no período de aproximação entre Brasil e Estados Unidos para a formalização de acordos de celebração de assistência técnica à educação, no século XX final da década de 1940 e início de 1950, e consolidada no início da década de 1960, esses acordos e seus termos de prorrogação foram incorporados aos convênios MEC-USAID.

Nesse sentido, analisa Feitosa (2006, p.56)

[...] as novas demandas do sistema capitalista que se inseriam no cotidiano brasileiro requeriam uma ampliação das atividades agrícolas aqui desenvolvidas, principalmente no que se referiam à subsistência (alimentação da população que crescia nos centros urbanos – arroz, feijão, milho, carne, charque, etc.) e ao fornecimento de matérias-primas, tanto para o conhecido mercado europeu e Norte-americano, como também para a incipiente indústria nacional (neste caso o algodão era o principal elemento, visto que tais indústrias eram majoritariamente do setor têxtil)

⁶⁷ “No Maranhão, na administração provincial de Francisco de Assis Lopes Júnior (1910 a 1912), foi instalado, no município de Guimarães, um aprendizado agrícola já sob a normatização do Decreto n. 8.319/1910. Chamava-se Aprendizado Agrícola Cristino Cruz. Em 1914, o empreendimento foi desativado na presidência de Otávio Augusto Coelho de Souza (1913 a 1915) por não ter logrado êxito em seus propósitos, ficando suas instalações sob a ação do tempo. O governador Herculano Nino Parga, em 1916, ordenou a transferência do que sobrara do Aprendizado Agrícola para a ilha de São Luís.” (VAZ, 2003, p. 90).

⁶⁸ Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910, primeira regulamentação oficial sobre o ensino agrícola no Brasil.

Dentre as instituições que hoje compõem o IFMA, o antigo CEFET/MA é o que mantém as mesmas especificidades e modalidades ou níveis de cursos e instalações. As modificações ficam no âmbito das próprias especificidades da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c) no que diz respeito a questões administrativas e jurídicas.

A EAF Codó e São Raimundo das Mangabeiras, ambos localizados no interior do estado, foram criadas em 1997 e 2006, respectivamente, tendo como proposta pedagógica ofertar, além do Ensino Médio, cursos técnicos profissionalizantes também na área agrícola para alunos destas cidades e de municípios circunvizinhos. Estas EAF's estão localizadas, respectivamente, nos municípios da Região Leste e Sul do Maranhão.

No seu Estatuto (IFMA, 2009b, p. 5), em que estabelece suas finalidades e características, o IFMA explicita a correlação entre a instituição e o setor produtivo, quando, seguindo a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), afirma no seu artigo 4º “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”, assim como, no inciso IV, defende a pesquisa aplicada como modelo de pesquisa a ser adotada na instituição.

Com relação aos cursos oferecidos, o IFMA é uma instituição que disponibiliza cursos da formação inicial e continuada à Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado. Segundo o relatório de gestão, atualmente, o instituto oferta cursos em diversas áreas do conhecimento, cursos técnicos nas variadas formas (Concomitante, Subsequente, Integrado ao Ensino Médio, PROEJA), assim como cursos FIC do PRONATEC, PROJOVEM.

Na Educação Superior, o IFMA disponibiliza cursos de graduação tecnológica, de Licenciatura Plena e de Bacharelado em várias Engenharias, além de cursos de Pós-Graduação *lato e strictu sensu*. (Quadro 5)

Quadro 5 - Demonstrativo de Cursos Oferecidos no IFMA/2012

MODALIDADE/NÍVEL	CURSO
Formação Inicial e Continuada/FIC	Agente Comunitário de Saúde, Agente de Gestão de Resíduos Sólidos, Agente de Projetos Sociais, Agricultor Familiar, Alfabetização Avançada em Língua Portuguesa Matemática, Informática e Empreendedorismo, Almoxarife, Almoxarife de Obras, Animais de Pequeno Porte, Artesão em Bordado a Mão, Aux. Tec. de Agropecuária, Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Confeiteiro, Auxiliar de Manutenção Predial, Auxiliar de Pessoal, Auxiliar em Web Designer, Auxiliar Técnico em Agropecuária, Comércio Exterior, Costureiro, Cuidador de Idoso, Desenhista da Construção Civil, Desenhista de Moda, Destilador de Bebidas, Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Espanhol, Fotógrafo, Francês, Gestão de meio ambiente, saúde e segurança na construção civil, Inglês,

	Instalação e Manutenção de Redes de Computadores, Libras, Máquinas e Implementos Agrícolas, Mestre de Obras, Modelista, Monitor Ambiental, Montagem e Manutenção de Computadores, Operador de Computador, Operador de Maquinas e Implementos Agrícolas, Operador Estação Tratamento de Águas, Padeiro, Preparador de derivados do leite, Programador de sistemas, Programador Web, Promotor de Vendas, Recepcionista em Meios de Hospedagem, Recreador, Representante Comercial, Soldador no processo eletrodo revestido aço carbono e aço baixa liga, Suporte e Manutenção, Torneiro Mecânico, Vendedor, Aperfeiçoamento em eletromecânica, Aperfeiçoamento em eletrotécnica, Artesanato, Camareira em meios de hospedagem, Construções e instalações agroindustriais, Cuidador de idoso, Francês intermediário, Gênero e diversidade, Instrumentação, Manutenção, Marketing, Formação inicial e continuada de trabalhadores em agropecuária, Formação inicial e continuada de trabalhadores na aérea de pesca e aqüicultura, Francês iniciante, Auxiliar de vendas, Qualificação em garçonete, Preparo e conservação de alimentos.
TÉCNICOS	Técnico em administração, Técnico em agenciamento de viagem, Técnico em agroecologia, Técnico em agroindústria, Técnico em agronegócio, Técnico em agropecuária, Técnico em alimentação escolar, Técnico em alimentos, Técnico em análises químicas, Técnico em aqüicultura, Técnico em artes visuais, Técnico em artesanato, Técnico em automação industrial, Técnico em biocombustíveis, Técnico em celulose e papel, Técnico em comércio, Técnico em comunicação visual, Técnico em contabilidade, Técnico em controle ambiental, Técnico em cooperativismo, Técnico em cozinha, Técnico em design de interiores, Técnico em design de móveis, Técnico em design de produto, Técnico em design gráfico, Técnico em edificações, Técnico em eletroeletrônica, Técnico em eletromecânica, Técnico em eletrônica, Técnico em eletrotécnica, Técnico em eventos, Técnico em ferroviária, Técnico em florestas, Técnico em gerenciamento de unidade de alimentação, Técnico em guia de turismo, Técnico em hospedagem, Técnico em informática, Técnico em infraestrutura escolar, Técnico em lazer, Técnico em manutenção e suporte em informática, Técnico em mecânica, Técnico em meio ambiente, Técnico em metalurgia, Técnico em metalurgia e materiais, Técnico em multimídias didáticas, Técnico em multimídia, Técnico em operações logísticas, Técnico em portos, Técnico em química, Técnico em redes de computadores, Técnico em secretaria escolar, Técnico em segurança do trabalho, Técnico em serviços de restaurante e bar, Técnico em serviços públicos, Técnico em telecomunicações, Técnico em vendas.
GRADUAÇÃO	Tecnologia em Construção de Edifícios, Tecnologia em Eletrônica industrial, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Alimentos, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Ciências Agrárias, Licenciatura em Química, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Engenharia Elétrica, Bacharelado em Engenharia Mecânica, Bacharelado em Sistemas de Informação.
PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU)	Especialização em Meio Ambiente e Recursos Hídricos
PÓS-GRADUAÇÃO (STRICTO SENSU)	Mestrado em Engenharia de Materiais

Fonte: Relatório de Gestão (IFMA/PROPLAD, 2013)

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

O instituto também oferece cursos técnicos de Educação a Distância, através da Rede E-Tec, e, na educação superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e distribuídos em 17 polos nos municípios, em todo o Estado. O IFMA atua por meio de convênios com prefeituras e com o Estado, sendo estes: Arari, Barra do Corda, Brejo, Buriti Bravo, Carolina, Caxias, Chapadinha, Codó, Colinas, Cururupu, Dom Pedro, Grajaú, Imperatriz, Lago da Pedra, Mirinzal, Nina Rodrigues, Palmeirândia, Paraibano, Pinheiro, Porto

Franco, Presidente Médici, Santa Luzia do Paruá, São Benedito do Rio Preto, São Bernardo, São João dos Patos, São Luís, São Luís Gonzaga do Maranhão, Timbiras e Tutóia.

O projeto de expansão do IFMA segue o modelo organizado pelo Governo Federal, ou seja, o de uma mudança por fases. Até 2003, denominada Pré-Expansão, a instituição, ainda como antiga Rede Federal de Educação Profissional, composta por CEFET, EAF e UNED, era constituída por: um Centro Federal de Educação Tecnológica (Campus São Luís Monte Castelo), duas Escolas Agrotécnicas (uma em São Luís/EAF Maracanã e outra em Codó/EAF Codó), e uma Unidade Descentralizada em Imperatriz (UNED Imperatriz).

No período de 2004 a 2007, no Governo Lula, acontece a Fase I, antes da criação dos IFET's, com a expansão de seis unidades descentralizadas nos municípios de Açailândia, Buriticupu, Santa Inês, São Luís (Campus São Luís Centro Histórico e seu Núcleo Avançado⁶⁹ Itaqui-Bacanga), São Raimundo das Mangabeiras e Zé Doca.

Na fase II, de 2008 a 2010, o Plano contemplou oito unidades, localizadas nos municípios de Caxias, Timon, Barreirinhas, Pinheiro, Barra do Corda, São João dos Patos, Bacabal e Alcântara, assim como os Núcleos Avançados de Bacabeira e Santa Rita.

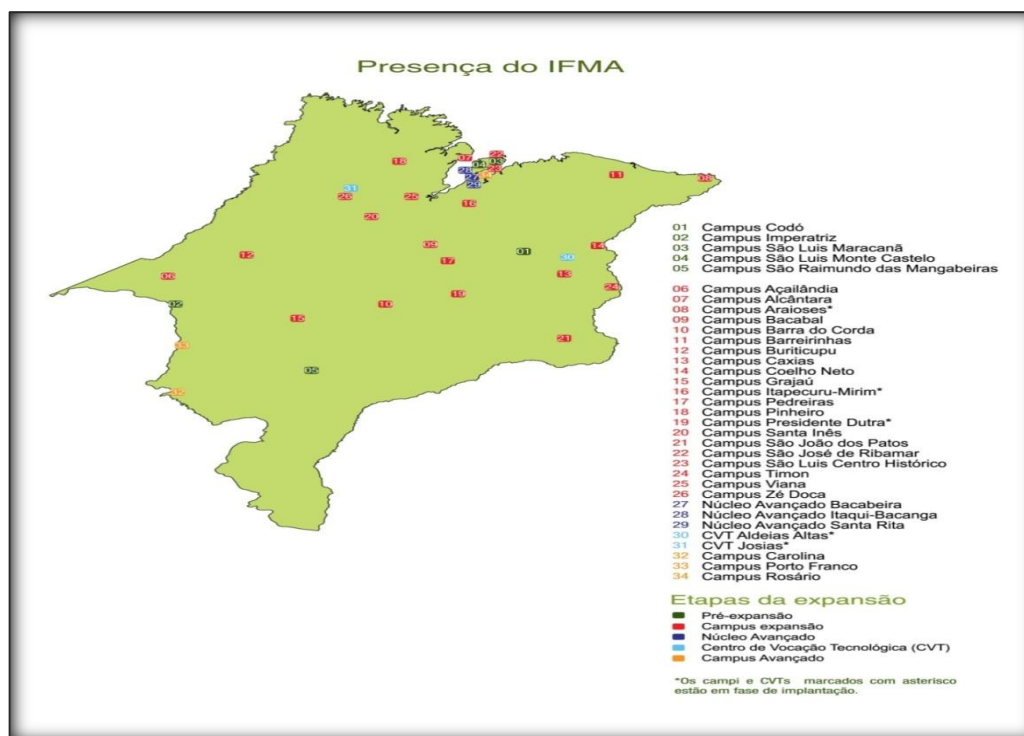
Na fase III, 2011-2014, foram criados os Campi de Coelho Neto, Grajaú, São José de Ribamar, Viana, Pedreiras e os Campi Avançados de Rosário, Carolina e Porto Franco. Está prevista, ainda, nesta fase, a criação de Campi em Araiões, Presidente Dutra, Itapecuru-Mirim e dos seguintes Campi Avançados: Balsas, Chapadinha, Colinas, Porto Franco, Rosário e Mirinzal.

Deste modo, no ano de 2013, de acordo com documentos oficiais da instituição (Relatórios de Gestão e outros), para atender às demandas da economia e aos interesses das empresas/indústrias do Estado, o IFMA era composto por 21 campi, sendo três na capital e 18 no interior do Estado. Além disso, estava prevista a criação de mais cinco, no interior, até o final de 2014, totalizando 26 campi. E, para atender a esta demanda, segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP/IFMA), o IFMA contava com 1.273 docentes (1.157 permanentes, 83 substitutos e 33 temporários⁷⁰) e 993 técnicos-administrativos.

⁶⁹ Núcleo Avançado são denominações dadas para os núcleos do IFMA que estão ligadas a um Campus, mas que não tem autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Tem o objetivo de estender, aos municípios que apresentam demanda para a EPT, mas que não se constituem em municípios com estrutura para compor um campus.

⁷⁰ O professor substituto é contratado para suprir a falta de professor efetivo em razão de: vacância do cargo; afastamento ou licença; ou nomeação para ocupar cargos de direção, etc; O professor temporário é contratado para suprir demandas decorrentes do Programa Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, respeitados os limites e as condições fixados na Portaria Interministerial n. 149, de 10/06/2011 e Portaria MEC n. 1.738 de 09/12/2011, publicada no DOU de 13/12/2011. A contratação do professor substituto só se efetiva se houver um código de vaga docente correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei, e seu quantitativo total não pode ultrapassar 20% (vinte por cento)

Figura 2 – Mapa de presença do IFMA no Estado do Maranhão e Etapas de Expansão/2014



Fonte: IFMA (2014)

Quanto aos critérios para a implantação de um campus do IFMA, é necessário que o município contemplado seja integrante do Território da Cidadania. O Programa Território da Cidadania (PTC), criado em 2008, no segundo mandato do governo Lula, pelo Decreto de 25/02/0008 (BRASIL, 2008e), nasce da concepção de um modelo desenvolvido em 2003, denominado Programa Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT), ligado, primeiramente, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que mapeava os territórios rurais com o intuito de articular diferentes ações governamentais para potencializar, interiorizar e expandir o acesso às políticas públicas para as populações mais carentes ligadas ao campo.

Conforme dados oficiais, em 2013, a abrangência do PTC correspondia a um total de 1.852 municípios, representando 33% do total de municípios brasileiros, aproximadamente 42,4 milhões de pessoas e 46% da população rural. Em termos de segmentos atendidos, destaca-se que 47% da agricultura familiar, 67% dos assentados da reforma agrária, 66% das comunidades quilombolas, 52% das terras indígenas e 54% dos pescadores habitam esses territórios. (CAVALCANTI; WANDERLEY; NIERDELE, 2014).

do total de docentes efetivos em exercício na Instituição. Para contratar um professor temporário, não há estas exigências, posto que ele é admitido para atender à expansão das Instituições Federais de Ensino.

Trata-se das populações que vivem em áreas de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com maior concentração de pobreza rural e baixo dinamismo econômico. Em 2010, de acordo com o MDA, foram definidos 164 territórios, dos quais, 44 como Territórios Rurais e 120 Territórios da Cidadania. (BRASIL, 2009b)

Entre as cinco regiões brasileiras, em 2010, os Territórios da Cidadania encontram-se em menor quantidade na região Sul, que possui 10 territórios e, **em maior quantidade, no Nordeste, onde se localizam 56, seguida da região Norte, na qual existem 27, da Sudeste, que dispõe de 15 e**, por fim, da região Centro - Oeste com 12 territórios. As ações ofertadas pelo programa Territórios da Cidadania abrangem três eixos: apoio às diversidades produtivas; cidadania e direitos; e qualificação de infraestrutura. **Esses eixos são subdivididos em outros nove focos:** organização da produção; ações fundiárias; **educação** e cultura; direitos e desenvolvimento social; saúde, saneamento e acesso à água; apoio à gestão territorial; e infraestrutura. (CARVALHO; DAVID, 2011, p. 59) grifo nosso

Segundo o Decreto 28/02/2008 (BRASIL, 2008e, p.1), artigo 3º, para que um município seja incorporado ao PTC, ele deve se enquadrar nos seguintes critérios,

I - estar incorporado ao Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário; II - menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH territorial; III - maior concentração de beneficiários do Programa Bolsa Família; IV - maior concentração de agricultores familiares e assentados da reforma agrária; V - maior concentração de populações tradicionais, quilombolas e indígenas; VI - baixo dinamismo econômico, segundo a tipologia das desigualdades regionais constantes da Política Nacional de Desenvolvimento Regional, do Ministério da Integração Nacional; VII - convergência de programas de apoio ao desenvolvimento de distintos níveis de governo; e VIII - maior organização social.

No Maranhão, até 2008, ainda considerados Territórios Rurais, existiam quatro territórios (Cocais, Vale do Itapecuru, Baixo Parnaíba e Lençóis Maranhenses/Munim). Em 2009, são incluídos mais quatro territórios (Alto Turi e Gurupi, Baixada Ocidental, Campo e Lagos, Médio Mearim) e, a partir de 2013, são incluídos dois territórios (Cerrado Amazônico e Cerrado Sul Maranhense), totalizando 10 TC.

Segundo depoimento de um gestor do alto escalão do IFMA, este critério de pertencer ao PTC nem sempre foi observado nas fases iniciais da expansão do IFMA, já que, no início, o critério político foi preponderante na concessão de um campus nos municípios. De acordo com ele,

“O critério primeiro passa por essa questão que aí a gente já foi conversar no MEC, não seria só um projeto político Ah... porque o prefeito é do meu

partido eu vou contemplar um determinado município, não. Qual é a região que esse município polariza? Qual é o impacto da comunidade ou da quantidade de pessoas que está voltado para aquele município? 10 mil, 15 mil, 20 mil, 50 mil pessoas? Então é um potencial do município, mesmo que não tenha 50 mil habitantes, mas ele pode estar polarizando 50 mil habitantes, [...] ser parte do Território da Cidadania, mapeados pelo Ministério das Cidades, que faz o mapeamento dos municípios que tem piores respostas nos indicadores sociais. Então no Maranhão os 217 municípios estão mapeados, assim como em todos os outros Estados”. (GRT03)

Ainda segundo o entrevistado, em caso de empate nos critérios, o que predomina para que o município seja contemplado com um campus, é o critério político, e a decisão fica a cargo do gestor da instituição – o reitor, ou seja, “*vai sair um critério que aí eu posso dizer que é um critério político, que entra um pouco da política [...] E quem decide é o reitor, o feitor da política MEC, a Fase II passou a ser reitor IFMA e o MEC e a Fase III eu te garanto [...] foi toda técnica*” (GRT03)

Entretanto, ao analisarmos cada fase de expansão e a relação com o critério de pertencer ao PTC, e compreendendo que o governo foi ampliando gradativamente o PTC, percebe-se que, na Fase I, dos seis campi, nenhum seguiu o critério de pertencer ao PTC. Os TC Alto Turi e Gurupi, Cerrado Sul Maranhense e Cerrado Amazônico, só foram incorporados ao programa TC nos anos de 2009 e 2013, respectivamente.

Quadro 6 – Demonstrativo do comparativo da Expansão do IFMA e os Territórios da Cidadania

FASE	CAMPUS ¹	TERRITÓRIO DA CIDADANIA ²	QUANDO FOI CRIADO O TC
FASE PRÉ-EXPANSÃO 2003	CEFET Monte Castelo/IFET	Não Pertence	--
	EAF São Luís/Maracanã/IFET	Não Pertence	--
	EAF/Codó/IFET	Cocais	2008
	UNED Imperatriz/IFET	Cerrado Amazônico	2013
FASE I 2004-2007	Açailândia	Cerrado Amazônico	2013
	Buriticupu	Não Pertence	--
	Santa Inês	Não Pertence	--
	São Luís/Centro Histórico	Não Pertence	--
	São Raimundo das Mangabeiras	Cerra do Sul Maranhense	2013
	ZéDoca	Alto Turi E Gurupi	2009
FASE II 2008-2010	Alcântara	Baixada Ocidental	2009
	Bacabal	Não Pertence	--
	Barra do Corda	Não Pertence	--
	Barreirinhas	Lençóis Maranhenses e Munim	2008
	Caxias	Cocais	2008
	Pinheiro	Baixada Ocidental	2009
	São João dos Patos	Não Pertence	--

	Timon	Cocais	2008
FASE III 2011-2014	Campus Avançado de Carolina	Cerrado Sul Maranhense	--
	Coelho Neto	Cocais	2008
	Grajaú	Não Pertence	--
	Pedreiras	Médio Mearim	2009
	Campus Avançado de Porto Franco	Cerrado Amazônico	2013
	Campus Avançado de Rosário	Lençóis Maranhenses e Munim	2008
	São José de Ribamar	Não Pertence	--
	Viana	Campos E Lagos	2009
FASE IV	Araiozes	Baixo Parnaíba	2008
	Presidente Dutra	Não Pertence	--
	Itapecuru-Mirim	Vale Do Itapecuru	2008
	Campus Avançado de Balsas	Cerrado Sul Maranhense	2013
	Campus Avançado de Chapadinha	Baixo Parnaíba	2008
	Campus Avançado de Colinas	Não Pertence	--
	Campus Avançado de Mirinzal	Baixada Ocidental	2009

Fonte¹: IFMA/ PROPLAD (2014).

Fonte²: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Legenda: NÃO PERTENCE = Não pertence ao Programa Território da Cidadania.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

Nas fases II, III e IV, os campi de Bacabal, Barra do Corda, São João dos Patos, Grajaú, Alcântara e São José de Ribamar não pertenciam a nenhum TC, assim como os municípios de São João dos Patos (25.287 habitantes) e Alcântara (21.652 habitantes) não se enquadravam no critério de possuir mais de 50.000 habitantes, mas, mesmo assim, foram contemplados com um campus.

Outra questão que nos chama atenção é o fato de o campus de Alcântara estar localizado a 421 km da capital do Estado, e sua demanda no período de 2009-2013 não justificar uma implementação de um campus na localidade, assim como o município de São José de Ribamar, que se localiza a 31 km também da capital, que já tem 03 campi (Campus São Luís Monte Castelo, Campus São Luís Centro Histórico e Campus).

Percebe-se que o IFMA tem critérios definidos para a implementação de unidades do IFMA, entretanto, o critério de pertencer a um TC não é considerado, o que nos permite inferir que o aspecto político e o clientelismo são preponderantes. O clientelismo é um mal nacional e, para alguns autores, é comum em países ou regiões atrasadas, em que predominam ações emanadas de um ou mais grupos que detêm o poder local e utilizam estratégias para favorecer a sua base de sustentação política.

No que se refere à **relação entre os arranjos produtivos locais e o papel do IFMA** nos municípios em que eles estão inseridos, um dos critérios estabelecidos no TAM (BRASIL, 2008f, p. 1), celebrado entre o MEC e os IFET's, era de que a curto prazo, no ano de 2013, médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022, os IFET's deveriam atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais.

E, neste sentido, fica explícito no TAM (BRASIL, 2008f, p. 2):

o compromisso dos Institutos Federais com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; a verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão sempre em benefício da sociedade, a eficácia nas respostas de formação profissional, a construção, a difusão e a democratização do conhecimento científico e tecnológico, suporte e interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fundamentos estruturantes dos Institutos Federais; [...] a necessidade da diversificação da oferta de cursos, especialmente os inovadores, sintonizados com as demandas que contribuam para o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, a sua adequação aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos, Superiores de Tecnologia e demais catálogos nacionais.

Segundo um estudo realizado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), em 2010, no Maranhão, os APL's eram assim definidos por duas situações distintas. De um lado, um setor formado por poucas empresas grandes, utilizando métodos intensivos em capital, com emprego de tecnologias avançadas, absorvendo mão de obra altamente qualificada. De outro, inversamente, muitas micro e pequenas empresas com baixa utilização de capital físico, métodos rudimentares e intensivos no emprego de mão de obra praticamente sem nenhum treinamento ou qualificação.

De acordo com o estudo, o setor exportador tem sua base estruturada em dois grandes eixos: o agronegócio e a pecuária de corte. O complexo mínero-metalúrgico, em torno do alumínio e do minério de ferro, se associa ao complexo portuário do Itaqui, um terminal de exportação de minério, que “vem se tornando um importante canal de escoamento da produção agropecuária de estados do Norte e do Centro-Oeste, formando assim um grande corredor de exportação”. (BNDES, 2010, p. 5)

Deste modo, caberia à instituição, ao seguir os critérios analisados anteriormente sobre a concessão da instalação de uma unidade, realizar um amplo diagnóstico sócio-

econômico-cultural e audiências públicas com a comunidade local para compreender suas reais necessidades.

Somente após estas medidas – estudo do potencial econômico, social e cultural associado às demandas locais – o instituto deveria realizar um planejamento para a segunda etapa de execução, que seria a definição dos cursos a serem ofertados para a localidade.

Neste sentido, o IFMA tem um vasto conjunto de cursos oferecidos, nos níveis técnico e superior, nas modalidades presencial e a distância, expressos no quadro 8 e que merece uma atenção para se compreender como o IFMA está se inserindo na localidade e como esta instituição tem cumprido com o que preconiza tanto o TAM quanto a lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), em particular os artigos 6º e 7º, que estabelecem como essencial a relação instituição e os APL's.

Quadro 7 – Demonstrativo da Economia Local/APL no Maranhão e a Relação com os Cursos oferecidos pelo IFMA

CAMPUS	ECONOMIA DA REGIÃO/APL	CURSOS	
		TÉCNICO	SUPERIOR
CAMPUS CODÓ	Zona urbana: 81.045 habitantes; Zona rural: 36.993 habitantes; Total da população do município: 118.038 habitantes. Hoje se destaca na produção de arroz, mandioca, milho e feijão.	Agroindústria; Agropecuária; Informática; Manutenção e Suporte em Informática; Meio Ambiente;	Agronomia; Licenc. em Ciências Agrárias; Licenc. em Matemática; Licenc. em Química; Tecn. em Alimentos;
CAMPUS IMPERATRIZ	52 320 habitantes ¹² e área de 1.367,901 km ² , dos quais 15,480 km ² estão em zona urbana. De um modo geral, a maior parte da mão de obra ativa do município é absorvida pelo setor terciário (comércio de mercadorias e prestação de serviços). A construção civil também desempenha papel muito importante na economia local. Segundo o IBGE (Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2007) o município tem 5.468 empresas cadastradas. Imperatriz apresenta-se como entreposto comercial e de serviços, no qual se abastecem mercados locais em um raio de 400 km, e forma com Araguaína-TO, Marabá-PA, Balsas-MA e Açailândia-MA, uma importante província econômica. O município situa-se na área de influência de grandes projetos, como a mineração da Serra dos Carajás (Marabá/Parauebas), a mineração do Igarapé Salobro (Marabá/Parauebas), a	Administração; Automação Industrial; Edificações; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Informática; Infraestrutura Escolar; Meio Ambiente; Química; Segurança do Trabalho;	Ciências da Computação; Eng. Elétrica; Licenc. em Física

	Ferrovias Carajás/Itaqui, a Ferrovia Norte-Sul, as indústrias guzeiras (Açailândia), a indústria de celulose da Suzano Papel e Celulose (Imperatriz), um importante centro de produção e difusão de conhecimento científico.		
CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ	1.064 197 hab. A Região Metropolitana de São Luís também conhecida como Grande São Luís é composta pelos municípios de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Alcântara, Bacabeira, Rosário, Santa Rita e São Luís, situados no estado do Maranhão. Juntos, perfazem uma população de 1.496.100 habitantes (IBGE/2014). A economia ludovicense baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e nos serviços. Antiga EAF zona rural	Agroindústria; Agropecuária; Meio Ambiente; Aquicultura; Cooperativismo; Cozinha; Orientação Comunitária;	Licenc. em Ciências Agrárias; Licenc. em Educação do Campo; Tecn. em Alimentos;
CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO	1.064 197 hab. A Região Metropolitana de São Luís também conhecida como Grande São Luís é composta pelos municípios de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Alcântara, Bacabeira, Rosário, Santa Rita e São Luís, situados no estado do Maranhão. Juntos, perfazem uma população de 1.496.100 habitantes (IBGE/2014). A economia ludovicense baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e nos serviços.	Artes Visuais; Comunicação Visual; Cozinha; Metalurgia; Química; Design de Móveis; Edificações; Eletromecânica; Eletrônica; Eletrotécnica; Estradas; Guia de Turismo; Informática; Mecânica; Reciclagem; Secretaria Escolar; Segurança do Trabalho; Telecomunicações;	Eng. Civil; Eng. Elétrica Industrial; Eng. Mecânica Industrial; Licenc. em Física, Matemática, Biologia, Química; Sistema da Informação
CAMPUS AÇAILÂNDA	108 765 habitantes. A principal fonte de economia do município é a exportação de ferro gusa gerada por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no distrito industrial do Pequiá, Uma Aciaria está em fase de conclusão, que se constituiu no maior polo guzeiro do Norte e Nordeste do País. Possui ainda uma distribuidora da BR Petrobrás e o 2º Maior entreposto da Vale no Maranhão. Por este motivo, o município tornou-se o terceiro maior arrecadador de ICMS entre os 217 municípios maranhenses. O município tem cerca de 750 estabelecimentos comerciais em todos os níveis, o comércio, indústria, agricultura e pecuária, também se destacam na economia, tanto que o município possui um dos maiores rebanhos bovinos do estado do	Alimentos; Alimentação Escolar; Automação Industrial; Metalurgia; Meio Ambiente; Eletromecânica; Eletrotécnica; Florestas;	Licenc. Em Química;

	Maranhão, um frigorífico instalado na cidade e a expectativa de instalação de outro grande frigorífico, além de vários laticínios.		
CAMPUS ALCÂN TARA	21.852 habitantes. A Região Metropolitana de São Luís também conhecida como Grande São Luís é composta pelos municípios de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Alcântara, Bacabeira, Rosário, Santa Rita e São Luís, situados no estado do Maranhão. Juntos, perfazem uma população de 1.496.100 habitantes (IBGE/2014). Fica também perto desta cidade a <i>ilha do Cajual</i> , um importante sítio arqueológico do Maranhão. centro espacial	Eletrônica; Guia de Turismo; Meio Ambiente;	Tecn. em Gestão de Turismo
CAMPUS BACABAL	102.265 habitantes. Bacabal atualmente é uma espécie de centro econômico regional. O comércio está baseado no fornecimento de produtos e serviços. Na agricultura produzem-se e comercializam-se arroz, feijão, milho, farinha de mandioca dentre outros. A cidade também é uma grande produtora de gado bovino.	Administração; Cooperativismo; Controle Ambiental; Meio Ambiente; Marketing; Contabilidade; Informática; Logística; Química; Vendas;	Licenc. em Química; Tecn. em Alimentos;
CAMPUS BURITICUPU	64.685 habitantes. A extração de madeira é a principal atividade econômica de Buriticupu. Às margens da BR-222, funcionam cerca de 40 estabelecimentos industriais, comerciais e de serviços ligados à exploração madeireira. O município possui dez assentamentos rurais, que totalizam mais de 123 mil hectares (48% do território local) e têm 87% dos 4.188 lotes ocupados.	Administração; Agroecologia; Meio Ambiente; Agronegócios; Análises Químicas; Contabilidade; Eletrotécnica; Informática; Vendas;	Licenc. em Biologia; Tecn. de Gestão Pública
CAMPUS CAXIAS	População de 155.129 habitantes. Conta ainda com um polo industrial composto de vários setores produtivos, onde se destacam o segmento industrial de produção alimentícia, da construção civil, de bebidas, de minerais não metálicos, do vestuário e de cosméticos.	Administração; Agroindústria; Meio Ambiente; Agronegócios; Agropecuária; Comércio; Cooperativismo; Informática; Manutenção e Suporte em Informática; Química;	Zootecnia; Licenc. em Ciências Biológicas; Licenc. em Química;
CAMPUS PINHEIRO	78.147 habitantes. A agricultura oferece boa fonte de renda, sendo os principais produtos agrícolas cultivados. A pecuária tem boa projeção, com um número efetivo de cabeças de gado é de 37.327, as quais fornecem 851.000 litros de leite por ano. A criação de suínos tem um número de 5.026 e as	Administração; Agronegócios; Contabilidade; Comércio; Edificações; Eletrotécnica; Meio Ambiente; Vendas;	--

	aves contam 177.000. Em menor número, estão os eqüinos e ovinos. Ainda em relação à pecuária pinheirense, é oportuno ressaltar a criação bubalina, a qual já foi muito destacada, chegando a existir aproximadamente 36.000 cabeças, nos anos 70 a 80.		
CAMPUS SANTA INÊS	População é de 82 680 habitantes. A economia do município gira em torno, principalmente, do comércio. Além do comércio outros setores que se destacam são as prestações de serviços, agricultura e recentemente o setor imobiliário. também conta com uma das agências de viagens e turismo	Administração; Cooperativismo; Edificações; Eletroeletrônica; Segurança do Trabalho; Eletromecânica; Infraestrutura Escolar; Logística; Serviços Públicos; Vendas;	Administração; Licenc. em Física; Tecn. em Construção de Edifícios;
CAMPUS SÃO LUIS CENTRO HISTÓRICO	1.064 197 hab. A Região Metropolitana de São Luís , também conhecida como Grande São Luís, é composta pelos municípios de São José de Ribamar, Raposa, Paço do Lumiar, Alcântara, Bacabeira, Rosário, Santa Rita e São Luís, situados no estado do Maranhão. Juntos, perfazem uma população de 1.496.100 habitantes (IBGE/2014). A economia ludovicense baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e nos serviços.	Artes Visuais; Artesanato; Design de Interiores; Eventos; Meio Ambiente; Guia de Turismo; Hospedagem; Lazer; Multimídia; Mecânica; Multimeios Didáticos;	Licenc. Em Artes Visuais;
CAMPUS ZÉ DOCA	50 190 hab. Economia Zédoquense se baseia no comércio regional de artigos de agropecuária, além de ser o mais importante centro comercial da região maranhense do alto turi. Mas recentemente inúmeras empresas internacionais do ramo de biocombustíveis têm visitado o município visando à possibilidade de instalação de indústrias de produção de biocombustíveis na região.	Alimentos; Petroquímica; Análises Químicas; Biocombustíveis; Secretaria Escolar;	Licenc. em Matemática; Licenc. em Química; Tecn. em Alimentos;
CAMPUS TIMON	População de 163 342 habitantes. O município de Timon ainda possui uma economia voltada basicamente para os pequenos negócios, para o setor informal e para a agricultura de subsistência. O setor do comércio e serviços é o que mais cresce e já representa 60% da economia do município, O comércio e a prestação de serviços são as principais atividades geradoras de receita do município. No setor industrial, destacam –se principalmente a indústria ceramista e de movelaria. O turismo e a agricultura são atividades com grande potencial de desenvolvimento. Destaque na agricultura é a visão empresarial da	Administração; Vendas; Comércio; Edificações; Eletroeletrônica; Eletromecânica;	Licenc. Em Ciências Biológicas

	Cropterra, concessionária da marca John Deere, empresa norte-americana de máquinas agrícolas, que a pouco inaugurou suas instalações no município.		
CAMPUS BARRA DO CORDA	82 692 hab. cidade turística. Desta forma, um dos primeiros indicativos da atração dos investimentos realizados no Brasil e no Maranhão em Barra do Corda é a implementação da construção Civil, que passa a compor o PIB local de forma definitiva. Neste arranjo produtivo temos atividades de vão desde a fabricação de insumos, como a extração de gipsita e a mineração de areia e argila - que se dá no próprio município - à comercialização de materiais de construção e insumos, até por fim a construção de edificações e obras de urbanismo como pavimentação de ruas e construção de praças. Ecossistema onde está inserida a cidade de Barra do Corda oferece um conjunto de delicados ecossistemas de grande relevância ambiental, que traz oportunidades de turismo e lazer.	Administração; Química; Edificações; Informática; Manutenção e Suporte em Informática; Secretaria Escolar;	--
CAMPUS BARREIRI NHAS	54 930 habitantes. Recentemente, depois de uma atividade sísmica do navio "Geo Pacific", foram encontrados vestígios de petróleo e gás na Bacia de Barreirinhas, nos blocos "BM-BAR-1" e "BM-BAR-3", a uma profundidade de 2000 a 2500 metros. Os navios-sonda "Deepwater Discovery" (a serviço da Devon Energy) e "NS 27" (Petrobrás) estão fazendo perfuração na região desde o início de 2009. A exploração de petróleo pode trazer desenvolvimento ao Maranhão e gerar centenas de empregos. Turismo. Serviços.	Agenciamento de Viagens; Agroecologia; Agroindústria; Edificações; Meio Ambiente; Agronegócios; Alimentos; Cozinha; Guia de Turismo; Manutenção e Suporte em Informática; Serviço de Bar e Restaurante;	Licenc. em Ciências Biológicas; Tecn. em Gastronomia;
CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS	24 928 hab. A economia da cidade é bastante variada, mas se destaca como principal atividade de renda a produção artesã de bordados, a indústria de bebidas e beneficiamento de grãos e frutas. Tem como base no setor agropecuário e se destaca na grande produção de arroz, milho, feijão, abóbora, melancia e cana-de-açúcar, criação semi-intensiva de gados e caprinos. Possui um grande potencial para o desenvolvimento de olericultura, criação de suínos, aves e implantar um sistema empresarial de agricultura irrigada ao longo das margens da barragem boa esperança onde se encontra pouco povoada e explorada e	Agroecologia; Alimentos; Cozinha; Comércio; Rede de Computadores; Informática; Logística; Vendas; Vestuário	Administração; Licenc. em Física; Licenc. em Matemática

	possui hectares de terras inexplorados com planícies e cerrados. Tem um comércio central da região que hoje é referência para toda a região do Sertão.		
CAMPUS SÃO RAIMUNDO DAS MANGA BEIRAS	18 255 habitantes.	Administração; Agropecuária; Controle Ambiental; Informática; Meio Ambiente;	Licenc. Ciências Biológicas; Em

Fonte: IFMA (2009c); IFMA/PROPLAD (2011,2012), Site do Governo do Estado do Maranhão (2014).

Nota: Alguns campi não são citados por falta de informação ou porque ainda não contam com cursos em funcionamento, principalmente os campi da fase III e IV.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

Analisando o Quadro 7, percebe-se que, no geral, o IFMA tem procurado estabelecer a articulação entre os cursos e os APL's. Nos campi Codó, São Luís Maracanã, São Luís Monte Castelo, Caxias, São Luís Centro Histórico, Zé Doca, percebe-se a articulação na medida em que os cursos estão alinhados com a economia local, mas também se observa que estes campi têm um potencial para a oferta de mais cursos e com mais diversidade. Como exemplo, podem-se citar: Campus São Luís Maracanã – curso de Zootecnia, Licenciaturas em Química, Biologia; Campus Imperatriz – Curso de Engenharia Civil, Técnico em Comércio e Vendas, Técnico em Celulose e Papel, Técnico em Ferrovia.

Da mesma forma, alguns campi não estão alinhados com a economia local ou regional. O campus Imperatriz, com forte potencial para o setor de serviços e comércio, mineração e sua extração com utilização de ferrovias, indústria de celulose, não oferece cursos voltados para esta demanda, como, por exemplo: Vendas, Comércio, Ciências Agrárias, Engenharia Civil, Mineração, Recursos Minerais, Ferrovia e outros.

Alguns campi, como Barra do Corda e Santa Inês, apesar de terem uma economia voltada para o turismo, construção civil, extração mineral/gipsita, areia e argila, turismo, o IFMA não oferece nenhum curso técnico ou superior voltado para estas demandas econômicas, tais como: Curso de Engenharia Civil, Mineração, Recursos Minerais, Turismo.

O campus de Alcântara, localizado no município do mesmo nome, não oferece nenhum curso voltado a atender, por exemplo, o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), órgão da Aeronáutica do Brasil, que tem como missão executar as atividades de lançamento e rastreio de engenhos aeroespaciais e de coleta e processamento de dados de suas cargas úteis, bem como a execução de testes e experimentos de interesse do Comando da Aeronáutica, relacionados com a Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais (PNDAE).

Os campi de Bacabal e Pinheiro, com potencial econômico na agricultura e agropecuária, não oferecem nenhum curso na área de Agronomia, Zootecnia, Ciências Agrárias

ou similares. Assim como o campus de Buriticupu, com arranjos produtivos voltados para extração madeireira e o funcionamento de mais de 40 estabelecimentos industriais ligados à exploração de madeira, não disponibiliza cursos de Técnico em Agroecologia, Técnico em Florestas, Cooperativismo, Ciências Agrárias, dentre outros.

Percebe-se, portanto, se tomarmos como pressuposto o que preconiza a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c) no que diz respeito aos APL's, o IFMA teve uma expansão expressiva, mas ainda deixa a desejar quanto ao atendimento das necessidades locais.

Entretanto, fazendo uma análise crítica acerca dos arranjos produtivos e a obrigatoriedade dos cursos atenderem as demandas do mercado, compreende-se que, para além da preocupação com o cidadão e suas necessidades, este discurso está alicerçado nas teorias de desenvolvimento regional defendida por diversos teóricos, a partir da Segunda Guerra Mundial, tendo como objetivo melhorar os índices econômicos dos países devastados pela guerra. Era, portanto, uma questão de sobrevivência e “saúde” econômica dos países implementar ações que viabilizassem estes países saírem da crise que se encontravam.

Neste sentido, tendo como princípio de que no sistema capitalista, com vistas a maior acumulação do capital, o espaço econômico é tendencialmente integrado e articulado, mas cada processo econômico não ocorre igualmente, vários teóricos se debruçaram para estudar esta questão. De acordo com Lima e Simões (2010)

O processo de desenvolvimento econômico não ocorre de maneira igual e simultânea em toda a parte. Pelo contrário, é um processo bastante irregular e que, uma vez iniciado em determinados pontos, possui a característica de fortalecer áreas/regiões mais dinâmicas e que apresentam maior potencial de crescimento. [...] Diversos teóricos propuseram-se a estudar a dinâmica econômica regional, especialmente no período iniciado após a Segunda Guerra Mundial, com o intuito de esclarecer sua problemática, indicando, inclusive, as possíveis soluções para a superação do subdesenvolvimento. Entre os vários estudiosos desta área pode-se destacar François Perroux, cuja análise estimulou uma série de estudos convergentes como aqueles desenvolvidos por Jacques-R Boudeville, Gunnar Myrdal, Albert O. Hirschman e Douglass C. North. Em torno do pensamento destes estudiosos foi estabelecido um consenso que passou a influenciar significativamente a condução da política econômica nacional.

Lima e Simões (2010) analisam que no caso brasileiro o Estado foi *a priori* o grande interventor nas políticas de desenvolvimento econômico, visto que muitas das ações são originárias do Estado, principalmente nos anos 1950 e 1980 do século XX, e estas ações foram fortemente influenciadas pelas teorias desenvolvimentistas estadunidenses. Entretanto, com a crise econômica de meados do século XX, e a adoção de uma nova política econômica que

defendia a ausência do Estado na economia, especialmente nos setores produtivos, o país diminui a participação do Estado.

Desde modo considera-se que a defesa, por parte do governo, em definir como prioridade a articulação entre os IFET's e os APL's, é uma política historicamente adotada pelo país visando, unicamente, o crescimento econômico, mesmo as políticas educacionais adotadas não considerem os interesses da maioria da população.

Desde modo, tendo este princípio como pressuposto ou pelo menos na intenção de atender este princípio, com relação às **matrículas nos diversos níveis, formas, modalidades e programas**, o TAM (BRASIL, 2008f) preconiza a manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio; oferecimento de, no mínimo, 20% de matrículas em cursos de licenciaturas e de formação de professores, assim como a implantação da modalidade Educação a Distância como atividade regular. Para atender a estas metas, o PDI/IFMA (2009/2013) a instituição definiu como prioridade:

Quadro 8 – Ações, Metas e Objetivos do PDI/IFMA (2009/2013) – Ampliação da oferta de ensino nos diversos níveis e modalidades

ACÃO/OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS	METAS
<p>AÇÃO: Ampliação da oferta do Ensino nos diversos níveis e modalidades</p> <p>OBJETIVO GERAL: Expandir a oferta de vagas com a democratização do acesso.</p>	<p>Objetivo específico: ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados, engenharias e de pós-graduação.</p>	<p>a) Elevar a qualidade dos cursos, nos diversos níveis e modalidades de ensino; b) Implantar novos cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino em resposta às necessidades locais e o desenvolvimento social; c) Avaliar continuamente os cursos oferecidos pelo IFMA, adotando os indicadores propostos pelo MEC/INEP tanto para cursos os superiores como para a educação Básica, Técnica e Tecnológica; d) Elevar os conceitos dos programas de pós-graduação stricto sensu junto a CAPES; e) Elaborar e/ou atualizar os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelo IFMA; f) Ofertar cursos de formação pedagógica para os portadores de diploma de curso superior com a atuação no magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica da rede pública; e g) Ampliar o número de bolsas de monitoria e redistribuição das bolsas atuais de acordo com o edital apresentado.</p>
	<p>Incentivar e apoiar a implantação e criação de programas de pós-graduação.</p>	<p>a) Incentivar a implantação e criação de novos cursos lato sensu e stricto sensu; b) Consolidar os cursos lato sensu com vistas à criação de programas de pós-graduação stricto sensu acadêmicos ou profissionais; c) Fortalecer os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq com ampliação das linhas de pesquisa; d)</p>

		Proceder à análise da produção científica dos docentes e alunos visando sua ampliação e qualidade; e) Formar Comissões de Trabalho para a revisão e proposição de normas de funcionamento e desenvolvimento do conjunto de atividades da Pós-graduação; f) Promover a regulamentação de órgãos colegiados, cursos e programas da Pós-graduação;
	Ofertar novos cursos, nos níveis técnico e superior, na modalidade de educação a distância.	a) Implantar cursos de graduação, técnicos e de extensão à distância; b) Promover o fortalecimento da estrutura organizacional da EAD; c) Implantar e desenvolver a pós-graduação lato sensu à distância; e) Expandir a EAD para os cursos do Instituto.

Fonte: IFMA (2009c); IMESC (2012)

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

O Quadro 8 demonstra ações a serem cumpridas em um período de quatro anos e a Tabela 12, apresentada a seguir, demonstra que o IFMA, a exemplo de outras instituições no país, tem ampliado a sua matrícula, prioritariamente, para os cursos FIC/PRONATEC e PROEJA, e do ensino técnico nas diversas formas e modalidades. Quanto à educação superior, considera-se um fator problemático, visto que este nível não é foco prioritário na instituição.

Neste sentido, a expansão das **matrículas nos cursos técnicos e superiores**, de acordo com dados do IFMA/PROPLAD (2010, 2011, 2012, 2013, 2014), apontam para uma evolução considerável da oferta e demanda para a EPT no Estado. A evolução no período de 2009 a 2013 foi de 308,63%, sendo que a EPT/Nível Técnico evoluiu 376,47% e a EPT/Nível Superior, 206,74%.

Tabela 12 – Estimativa e Evolução de Matrículas no IFMA/2009 a 2013

ANO	EPT/NÍVEL TÉCNICO	EPT/NÍVEL SUPERIOR	TOTAL
2009	4.858	3.234	8.092
2010	6.560	4.373	10.933
2011	9.990	6.675	16.665
2012	19.517	4.662	24.179
2013	23.147	9.920	33.067
2009/2013 Δ%	376,47	206,74	308,63

Fonte: Relatórios de Gestão do IFMA. (IFMA/PROPLAD, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014)

Nota: Cursos Regulares do IFMA do nível Técnico e Superior

Nota: Tabela elaborado pela pesquisadora. (2015)

No que diz respeito a vagas e a **matrículas em Programas de Formação Inicial e Continuada**, o IFMA tem efetivamente investido recursos e implementado ações, principalmente, nos cursos Técnico e FIC/PRONATEC. Para esta análise, apresentam-se dados da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT/IFMA) e Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD/IFMA).

Quanto aos programas FIC, dados da PROEXT/IFMA revelam que, nos anos de 2011, 2012 e 2013, no Maranhão, foram matriculados cerca de 16.801 alunos em cursos do Bolsa Formação/PRONATEC⁷¹, distribuídos em cerca de 32 municípios, sendo que a maioria das matrículas se deu em cursos FIC de curta duração, a saber em 2012, 81,17% e em 2013, 84,50% dos cursos ofertados foram de curta duração.

A maior concentração de matrículas foi nos campi de: 2012 – São Luís (1.460), Barra do Corda (670) e Barreirinhas (565); em 2013 – São Luís (1.051), São João dos Patos (574) e Santa Inês (555); e em 2014 – São Luís (542), São Mateus do Maranhão (302) e Caxias (264).

Os eixos tecnológicos mais procurados foram: Gestão de Negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Recursos Naturais; Informação e Comunicação; e Desenvolvimento Educacional e Social.

Sobre o perfil dos alunos atendidos no programa, no período de 2012 a 2014, quanto à faixa etária, em sua maioria, são jovens de 17 a 24 anos (11.049); o nível de escolaridade Ensino Médio Incompleto (6.202) e Ensino Médio Completo (6.727).

Outro programa muito demandado e que, a partir de 2011, passa a integrar os cursos FIC/PRONATEC, é o Programa Mulheres Mil (PMM)⁷². De acordo com os dados do PROEXT/IFMA, para o PMM, no período de 2011 a 2013, as áreas dos cursos mais procurados e com turmas concluídas em 2013, foram: Produtor de Frutas e Hortaliças; Produtor de Bolos, doces e salgados; Culinária; Panificação; Camareiras; Construção Civil/Acabamento em Pintura; Artesanato; Mudas e Hortas; e Moda Casa.

⁷¹ Cursos técnicos para quem concluiu o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. São oferecidos cursos regulares e cursos de curta duração.

⁷² O Programa Mulheres Mil, que também tem causado impacto considerável nas matrículas do IFMA, foi instituído pela Portaria do MEC 1.015, 21/07/2011, visando oferecer bases para uma política social de inclusão e gênero, para mulheres em situação de vulnerabilidade social, proporcionando condições educacionais a fim de que tenham acesso ao emprego e à renda, através da qualificação profissional. O Programa integra as ações do programa Brasil Sem Miséria, estabelecido pelo governo federal. Inicialmente, foi implantado em 13 estados das regiões Norte e Nordeste, em parceria com instituições do Canadá.

Até o período das entrevistas, primeiro semestre de 2014, já estavam em andamento 15 turmas, em oito campi, totalizando cerca de 500 alunos matriculados, com previsão de mais matrículas. Dados preliminares da PROPLAD/IFMA registram que, no IFMA, as matrículas nos Programas, em todos os campi da instituição, foram de 21.022, como demonstra a Tabela 13, pela qual se percebe a prioridade para os cursos do Bolsa Formação/PRONATEC, principalmente, na modalidade FIC e FIC/EJA, Mulheres Mil e E-Tec.

Tabela 13 – Demonstrativo de matrículas dos Programas oferecidos no IFMA/2014

PROGRAMA	NÍVEL DE ENSINO	FORMA	TOTAL DE MATRÍCULAS
BOLSA-FORMAÇÃO/PRONATEC	Ensino Técnico	FIC	4.475
		FIC EJA	499
		Integrado EJA	120
		Concomitante	564
		Subsequente	-
MULHERES MIL	Ensino Técnico	FIC	1.194
E-TEC	Ensino Técnico	Subsequente	2.276
		Concomitante	-
PRONERA	Ensino Técnico	Integrado	108
		Concomitante	40
		Subsequente	-
		Ensino Fundamental	-
PARFOR	Ensino Superior	Licenciatura	410
OUTROS	Ensino Técnico/Superior	PROEJA/ETEC; ETEC/Especialização	11.336

Fonte: IFMA/PROPAD (2015)

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora.(2015)

No âmbito de **programas para a formação de professores/licenciaturas**, o IFMA, acompanhando as políticas para formação docente, também oferece cursos contemplados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/Plataforma Paulo Freire (PARFOR). Programa do MEC, na modalidade presencial e a distância, de caráter emergencial, criado para atender a um disposto do Decreto 6.755/2009⁷³ (BRASIL, 2009a), que, no artigo 3º, preconiza os objetivos, finalidades e características da RFEPCT e dos IFET's,

⁷³ Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

no que diz respeito à formação inicial e continuada, assim como à formação de professores para a educação básica.

De acordo com o referido artigo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica visa à equalização nacional das oportunidades de promoção da melhoria da qualidade da educação básica, apoiando a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério nas instituições públicas de educação superior, de modo a estimular o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Dados da coordenação do PARFOR do IFMA apontam que, desde 2010, o programa já ofertou 1.803 vagas e foram matriculados 864 alunos, nos cursos de licenciaturas em Química, Física, Biologia, Matemática e Artes Visuais, distribuídos em doze campi. Em 2014, a matrícula inicial foi de 410 alunos.

Em se tratando de **Pós-Graduação**, a instituição pretende a ampliação do número de docentes atuantes na educação básica pública licenciados em instituições públicas de ensino superior, de preferência na modalidade presencial. Vislumbra, também, a formação para o atendimento das políticas que buscam a construção de um ambiente escolar inclusivo e cooperativo: educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais.

Do ponto de vista didático, estes cursos teriam ainda como finalidade a promoção da atualização teórico-metodológica nos processos de formação destes profissionais, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos, além de promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009c, p. 2)

Entretanto, ao analisarmos a meta constante no PDI (Quadro 9) de incentivar e apoiar a implantação e criação de programa de pós-graduação, a instituição ainda tem muito que avançar para atingi-la, visto que o único curso *stricto sensu* ofertado pelo IFMA é o Mestrado em Engenharia de Materiais, com sede no Campus São Luís Monte Castelo, localizado em São Luís. Quanto aos cursos *lato sensu*, a instituição possui cinco: Meio Ambiente aplicado ao Ensino de Ciência, campus Bacabal; Diversidade Cultural na Educação, no campus Caxias; Questão Agrária, Agroecologia e Educação no Campo – Residência Agrária, no campus São Luís Maracanã; Educação Ambiental e Gestão Participativa de Recursos Hídricos e Projeja/EAD, no campus São Luís Monte Castelo.

Em contrapartida, de acordo com os Relatórios de Gestão da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPGI), no que diz respeito ao fortalecimento os grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ, houve aumento de 40,3% de grupos de pesquisa no IFMA desde setembro de 2012. Em 2012, eram 31 e, em 2013, houve uma evolução para 52 grupos. Mesmo assim, apesar dos esforços e melhoria nesta área, considera-se a pós-graduação o maior desafio da instituição.

Sobre os **índices de produtividade do ensino no IFMA**, de acordo com os Relatórios de Gestão (IFMA/PROPLAD, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) no que diz respeito à relação candidato/vaga; ingressos/alunos matriculados; concluintes/alunos matriculados; eficiência acadêmica/concluintes e retenção escolar, os dados dos relatórios de gestão do IFMA apontam que a instituição oscila entre índices regulares e excelentes de eficiência e eficácia, como demonstra a Tabela 14.

Quanto ao indicador relação ingressos/alunos matriculados, que objetiva quantificar a taxa de ingressos/aprovados em relação ao total de alunos matriculados, observa-se uma oscilação com maior pico em 2010 e 2012, e uma redução significativa se compararmos com o ano de 2009 que foi de 49,74%, e 2013, que apresentou 39,50%.

Tabela 14 – Demonstrativo de Indicadores de Eficiência/Eficácia do IFMA – 2009/2013

INDICADORES	2009	2010	2011	2012	2013
Relação Candidato/Vaga	5,85	3,98	7,48	6,95	4,72
Relação Ingressos/Alunos matriculados	49,74	58,54	42,56	52,75	39,50
Relação Concluintes/Alunos	20,88	19,32	20,14	25,80	17,09
Eficiência Acadêmica/Concluintes	65,63	73,54	80,53	81,69	76,71
Retenção do Fluxo Escolar	9,40	6,49	5,62	17,31	36,85

Fonte: IFMA/PROPLAD (2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

NOTA: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

No quesito candidato/vaga, são analisados o interesse dos candidatos no vestibular/processos seletivos e a relação com o número de vagas oferecidas pela instituição. Destaca-se que, embora em 2011 e 2012 tenha havido um grande interesse dos candidatos respectivamente de 7,48% e 6,95%, em 2013, esta procura foi de 4,72%, ficando com um

percentual abaixo do revelado em 2009 (5,85%), assim como, se comparados os anos de maior interesse (2011 e 2012).

Em se tratando da relação concluintes/alunos, que visa quantificar a taxa de concluintes em relação ao total de alunos da instituição, se compararmos 2009 a 2013, tem acontecido uma retenção dos alunos, visto que eles não estão concluindo no período estabelecido.

Este fenômeno é ratificado quando analisamos a retenção do fluxo escolar, que significa o quantitativo de alunos que trancaram o curso ou foram reprovados. Percebe-se que o IFMA tem um grande desafio, visto ter ocorrido um acréscimo considerável de alunos retidos na instituição. No ano de 2009, houve 761 retenções (9,40%) e, em 2013, este quantitativo passou para 12.184 (36,85%).

Quanto à relação acadêmica/concluintes, que significa quantificar a eficiência na instituição no que diz respeito ao número de concluintes e o número de ingressos ocorridos por periodicidades equivalentes, houve um retrocesso a partir de 2013 (76,71%), se a compararmos com os anos de 2011 (80,53%) e 2012 (81,69%). Entretanto, estes dados ainda são considerados positivos, visto que, no TAM (BRASIL, 2008f), para 2013, foi acordado que a instituição deveria alcançar 70% para a meta de concluintes.

No que concerne ao **quadro docente e ao trabalho docente do IFMA**, quanto à titulação e regime de trabalho dos professores do IFMA, conforme dados do Relatório de Gestão/2009 (IFMA/PROPLAD, 2010), o quadro de docentes do IFMA era composto por 25,92% graduados, 4,07% aperfeiçoados, 3,55% especialistas, 25,52% mestres e 9,34% doutores.

E em 2013, de acordo com a Diretoria de Gestão e Tecnologia da Informação (DGTI/IFMA), a instituição, para atender à demanda de 33.067 alunos matriculados nos cursos técnicos e superiores (regulares e dos programas), contava com 1.273 docentes (1.157 permanentes, 83 substitutos e 33 temporários) e 993 técnico-administrativos. E a formação destes docentes era:

Tabela 15 – Demonstrativo do Quadro Docente do IFMA – 2013

TOTAL	EM EXERCÍCIO	GRAU DE FORMAÇÃO (EXERCÍCIO)						REGIME DE TRABALHO		
		N. TIT.	APERF./TÉC. NÍVEL MÉDIO	GRAD.	ESPEC.	MEST.	DOUT.	20H	40H	D.E.
1.385	1.273	231	15	01	445	423	158	20	388	865

Fonte: Dados fornecidos pela SUAP/ Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação – DGTI/IFMA. 2015.

Legenda: N. TIT. = Nenhuma Titulação; Aperf./Téc. = Aperfeiçoamento Técnico; Grad. = Graduação; Espec. = Especialização; Mestr. = Mestrado; Dout. = Doutorado; D.E = Dedicção Exclusiva.

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

Apesar do que já era esperado devido às exigências atuais para esta carreira, assim como, o crescimento nas oportunidades para a qualificação, percebe-se uma melhoria na formação dos docentes, na medida em que a instituição possui no quadro funcional 32,13% com pós-graduação *lato sensu*; 45,64% com pós-graduação *stricto sensu*, sendo que 30,54% em nível de mestrado e 11,41% em doutorado.

Chama-nos atenção o fato de 34,95% possuírem somente o curso de especialização e 18,14% nenhuma titulação, o que se contrapõe à própria política da instituição de incentivo à qualificação docente, prevista no PDI 2009/2013, além do que não se coaduna com as exigências enfrentadas por estes docentes.

A respeito da **relação alunos matriculados e da força de trabalho**⁷⁴, para efeito de análise, o MEC utiliza o critério de estabelecer a relação entre o quantitativo do professor de tempo integral - aquele que presta atividades acadêmicas exclusivamente em sala de aula, em regime de 40 horas semanais - e a quantidade de alunos matriculados para mensurar se a instituição tem cumprido com o que acordou no TAM (BRASIL, 2008f). Sendo que cada professor em tempo integral é computado como “1” docente, e os demais professores, com carga horária de 20 horas semanais, é contabilizado “0,5” docente, ou seja, 01 professor 40 horas equivale a 01; 01 professor 20 horas corresponde a 0,5.

No TAM (BRASIL, 2008f), ficou convencionado que, para cumprir a meta no indicador alunos matriculados em relação à força de trabalho, a instituição deveria ter **20**

⁷⁴ Quantitativo de professores efetivos e em exercício.

alunos matriculados nos cursos por professor, em relação a todo quadro de professores ativos na Instituição.

Tabela 16 – Demonstrativo de Relação Matrículas e Força de Trabalho do IFMA 2009 a 2013

ANOS	ALUNOS MATRICULADOS	FORÇA DE TRABALHO	RELAÇÃO ALUNOS MATRICULADOS/FORÇA DE TRABALHO INDICE IFMA
2009	8.092	632	12,80
2010	10.933	642	17,03
2011	16.665	973	17,12
2012	24.179	1.135	21,30
2013	33.067	1.273	25,97

Fonte: IFMA/PROPLAD (2010, 2011, 2012, 2013, 2014)

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Considerando este critério de 20 alunos por professor, percebe-se que, no IFMA, nos anos de 2009 a 2011, a instituição cumpria as metas estabelecidas. Mas, a partir de 2012, as tem descumprido, visto que, em 2012, a relação foi de 1 professor para 21,30 alunos e em 2013, foi de 1 professor para 25,97 alunos. Preocupa-se com o fato de que existe uma evolução em andamento desta relação professor/aluno nos institutos e que, com certeza, com a atual política governamental de produzir mais com menos, de enxugamento da máquina pública e de reorganização da classe, quem arcará com a expansão dos institutos será, em primeira análise, os docentes.

Compreende-se que, ao analisarmos todos os dados relativos aos critérios de implementação dos campi do IFMA, há uma preponderância do critério político em detrimento do critério técnico. Quanto à relação dos APL's e o papel do IFMA, apesar dos esforços na diversificação de áreas/cursos, a instituição poderia ter avançado em cursos que melhor atendessem aos interesses do crescimento econômico e social de cada região.

Relativamente às matrículas, o IFMA, a exemplo do que vem acontecendo nacionalmente e o que é esperado dos institutos, tem priorizado o ensino técnico integrado às diversas modalidades, e, principalmente, os cursos FIC. Observa-se, também ter havido um expressivo crescimento das matrículas EAD, tanto no nível técnico quanto no superior;

No que diz respeito ao trabalho docente no IFMA, constata-se a precariedade, como é de se esperar do trabalho inserido no sistema capitalista, mas, mesmo tendo esta consciência das especificidades do trabalho neste sistema político-econômico, os dados apontam para uma crescente precarização das condições de trabalho nesta instituição, visto que muitos campi são implementados em prédios adaptados, alugados. Outro aspecto observado é

que, durante um período, nestes campi são ministrados cursos somente do PRONATEC e, principalmente, que a expansão da matrícula não tem acompanhado a contratação de docentes.

5.2 A percepção dos docentes sobre as mudanças do trabalho e no seu cotidiano profissional

5.2.1 Caracterizando os entrevistados

Como abordamos anteriormente, o campo empírico desta pesquisa foram três campi do IFMA, localizados na capital do Estado do Maranhão, a saber: São Luís Monte Castelo; São Luís Centro Histórico e São Luís Maracanã.

Sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados 47 docentes, sendo 27 do Campus São Luís Monte Castelo; 09 do Campus São Luís Centro Histórico; 04 do Campus São Luís Maracanã e 07 Gestores da Reitoria da instituição.

Destes 47 docentes, 20 desenvolvem atividades de docência e cargos de chefia nos campi⁷⁵; 07 exercem somente cargo de chefia (Gestores da Reitoria) e 20 praticam atividades de docência (ensino, pesquisa e extensão), sem cargos de chefia.

No quadro 9, pode-se observar que, quanto à faixa etária, à carreira e ao regime de trabalho, 53,19% têm entre 31 a 45 anos, 42,53% acima de 45 anos; 74,46% da Carreira EBTT e 25,53% da carreira MS; 95,74% o regime de trabalho é de Dedicção Exclusiva, o que corresponde ao fato de que, dos campi estudados, dois pertencem à antiga Rede e, portanto, os docentes já integravam seus quadros funcionais. Além disso, o governo federal, a partir de 2008, só realizou concurso público na RFEPCT para a carreira EBTT.

Quadro 9 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

INDICADORES		GESTOR/ REITORIA ¹	DOCENTES ²		
			C. SL. M. CASTELO	C. SL. C. HISTÓ RICO	C. SL. MARACANÃ
FAIXA ETÁRIA	Até 30 anos	-	-	1	1
	31 a 45	4	14	6	1
	+ de 45	3	13	2	2
CARREIRA	Magistério Superior	1	10	1	-
	EBTT	6	17	8	4
R.T.	20 horas	-	-	-	-
	40 horas	-	2	-	-
	D.E.	7	25	9	4

⁷⁵ 14 – Campus São Luís Monte Castelo; 05 – Campus São Luís Centro Histórico e 01 – Campus São Luís Maracanã.

MAIOR GRAU FORMAÇÃO	Graduação	-	-	-	-
	Especialização	1	1	1	1
	Mestrado	1	9	6	2
	Doutorado	5	16	2	1
	Pós-Doc.	-	1	-	-
T. S. IFMA	Até 3 anos	-	1	-	-
	4 a 10 anos	2	11	8	2
	+ de 10 anos	5	15	1	2
M. T.S. IFMA	\bar{x}	19,16	14,3	6,3	12,5
T.S. A. DE ENS.	Até 3 anos	-	-	-	-
	4 a 10 anos	2	3	3	1
	+ de 10 anos	5	24	6	3
F. A. Q. ATUA	Sim	7	27	9	3
	Não	-	-	-	1
T. LIC.	Sim	5	17	7	3
	Não	2	10	2	1
S.LIC./F.PED.	Sim	-	6	-	1
	Não	-	4	2	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da Pesquisa empírica, realizada em 2013.

Legenda: R.T.: Regime de Trabalho; D. E. = Dedicção Exclusiva; T.S.IFMA = Tempo de Serviço no IFMA; \bar{x} = média aritmética simples; M.T.S. IFMA = Média de Tempo de Serviço no IFMA; T.S. A. DE. ENS. = Tempo de Serviço na Área de Ensino; F.A.Q. ATUA = Formação na área que atua; T. LIC. = Tem Licenciatura; S. LIC./F.PED. = Sem Licenciatura com Formação Pedagógica.

Nota 1: São os Gestores da Reitoria (Reitor e Pró-Reitores) que não atuam em sala de aula, mas alguns desenvolvem atividades de Pesquisa.

Nota 2: Docentes que atuam em sala de aula, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estão incluídos também os Gestores de Campus (Coordenadores, Diretores, Chefes de Departamentos) que atuam em sala de aula, em atividades de ensino, pesquisa e extensão e acumulam cargo de chefia.

Nota: Quadro elaborada pelo pesquisadora (2015).

Quanto à formação acadêmica e ao tempo de serviço na área de ensino, 91,49% possuem Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo 18 mestres, 24 doutores e 01 Pós-Doutor. Quanto a experiência profissional, 19,15% tem de 04 a 10 anos e 80,85% mais de 10 anos de experiência na área de ensino; 99% atuam de acordo com a sua formação acadêmica; 68% tem curso de licenciatura e, dos 31,91% (15 docentes) que não possuem este grau acadêmico, a sua maioria (07 docentes) têm curso de formação pedagógica para suprir esta necessidade.

Cumprir dizer, ainda, que 59% dos entrevistados relataram que a escolha pelo curso e a qualificação após a graduação se deram por vocação e que hoje se sentem satisfeitos. 41% relatam que a comodidade, a oportunidade de emprego ou aprovação no vestibular em uma segunda opção determinaram a escolha pela profissão, como se demonstra nas falas de alguns entrevistados:

“[...] Eu sou uma pessoa que eu gosto muito do que eu faço. O meu ambiente é esse quadrado na sala de aula, eu gosto do que eu faço, eu gosto disso, eu gosto de ser professora, eu gosto de preparar minha aula, eu gosto de estudar, eu gosto de renovar o meu conteúdo, né? Eu gosto de diversificar. Não tem Datashow hoje, eu digo ‘ah... tudo bem, não tem problema, meu esquema está lá no caderno’.” (DSLCH02)

“Química foi por afinidade mesmo, eu sempre quis fazer química, passei em vários vestibulares de química, conclui essas duas graduações na área de

química e também sempre quis dar aula, entendeu? Então logo eu me formei e surgiu o concurso do então CEFET, que era uma instituição que eu já respeitava e almejada. Eu tive a oportunidade de passar naquele concurso e estou até hoje”. (GCMC03)

“Eu sempre quis ser professora, principalmente do ensino superior. Fiz magistério, depois Pedagogia e Mestrado em Educação. E estou muito satisfeita pela profissão que escolhi. Apenas acredito que enfrentamos muitos problemas que estão para além do que deveríamos enfrentar, que são da alçada de outros profissionais e até da família. E isso é desgastante” (DSLCH01)

No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes na instituição, 48,93% deles têm até 10 anos no IFMA, 48,93% têm mais de 10 anos e, como era esperado pela própria história de cada campus, no São Luís Monte Castelo (antigo CEFET/Sede) e no São Luís Maracanã (antiga EAF), por serem os campi mais antigos do IFMA, a média de tempo de serviço dos docentes é de 14,3 anos e 12,5 anos, respectivamente. E, no campus São Luís Centro Histórico, por ser o mais novo, a média é de 6,3 anos.

5.2.2 A percepção dos entrevistados sobre a existência de um processo de precarização e intensificação do trabalho docente no IFMA

5.2.2.1 Quanto ao ingresso como docente no IFMA: escolha pela instituição, relações interpessoais, relações administrativo-pedagógicas e capacitação pedagógica

No PDI 2009/2013 (IFMA, 2009c), a instituição reafirma o seu compromisso com a gestão de pessoas, voltada para a melhoria das condições de qualificação, capacitação dos profissionais que ingressam no IFMA. Deste modo, o documento, fica definido que a instituição desenvolverá um trabalho voltado para a capacitação e identificação das potencialidades dos servidores, objetivando a multiplicação de conhecimentos, interna e externamente, e pretende oferecer um ambiente adequado para o contínuo processo de qualificação. Para tanto, serão realizados os estudos de identificação das necessidades de pessoal, bem como a organização, sistematização e divulgação da legislação federal e interna do IFMA

Entretanto, dos entrevistados, somente 12% afirmaram que, ao ingressarem na instituição, foram recepcionados, tendo como primeira atividade a capacitação pedagógica. A maioria dos entrevistados afirmou que no máximo foram apresentadas informações básicas a respeito da instituição.

“Foi assustador, eu caí aqui de paraquedas porque eu vinha de uma dinâmica do estado que você tem lá a sala dos professores, fica todo mundo reunido, todo mundo se conhece e aqui o Campus Maracanã tem essa particularidade que são os departamentos e na época o Maracanã tinha um perfil diferenciado do que a gente tem hoje, as pessoas não frequentavam o departamento, então na verdade eu fui disseram “ah... você tem que tomar posse”. Tomei posse e “você começa a dar aula amanhã”. [...] o sistema de avaliação que na época funcionava por competência e um pessoal do SAA que eu cheguei lá e disse “oi eu sou a nova professora” e eles que iam me levando nas turmas. Mas não houve nenhum processo de acolhimento, não houve... eu fui jogada aqui e gradativamente fui me adaptando à instituição, mas não houve nenhum processo de informação de absolutamente nada. [...] Eu comecei em março/2006 [...] então no segundo semestre de 2006 foi que eu tive oportunidade no primeiro encontro mesmo com todos os professores, mas uma capacitação sistemática”. (GCMC01) grifo nosso

“Nada disso foi apresentado para mim eu fiquei aqui, acho que passei uns seis meses tentando me ambientar a essa estrutura de departamentos. De você fazer parte de um departamento, coisas que são básicas da estrutura funcional da escola, né? E eu não tive esse contato, não tive essas informações e não fui apresentado ao setor, por exemplo, de recursos humanos, nem sabia onde era [...] coisas básicas eu fui aprendendo com a prática mesmo, onde é que eu deveria ir, para quem pedir informação, setor pedagógico onde fica, onde é que é a direção fica, as salas de aula onde é que ficam [...]então na primeira semana eu fiquei muito perdido, me encontrei aos poucos, fui me encontrando aos poucos”. (DSLMC12) grifo nosso

“Eu fui chamado em maio de 2010 e a única informação que me deram foi um documento, uma ficha que eu deveria ler que tinha todas as atribuições do cargo, quais eram as atribuições do servidor público [...] do ensino técnico não houve muita capacitação. E aí a partir daí tem sempre os encontros pedagógicos e o que a gente senta para discutir todas as questões vinculadas à nossa realidade. Basicamente é a capacitação que o Instituto oferece é a que acontece durante os encontros pedagógicos.” (DSLCH07)

Os entrevistados relataram que anualmente acontece uma jornada pedagógica, no início do semestre, em que são discutidos temas referentes às demandas da instituição. Entretanto, todos foram unânimes em afirmar que estes encontros contribuem pouco para as suas reais necessidades acadêmico-pedagógicas, como afirmou um docente *“entrei na instituição no início do semestre letivo e na época da formação pedagógica organizada pelo DESU. Mas, sinceramente, achei muito ruim. Temas desinteressantes e senti um clima muito pesado entre os docentes e os gestores. Falta de respeito entre eles. Achei estranho e confesso que só voltei nos outros dias por causa da lista de presença”*. (DSLMC13)

Além da falta de uma recepção pedagógica, percebeu-se que o docente tem a consciência de que a formação continuada ofertada não consegue sanar as dificuldades ou

necessidades que os docentes enfrentam para atuarem numa instituição que tem como foco uma formação tecnológica,

“Aqui sempre houve nos encontros pedagógicos momentos de formação, embora muito resumidos na época, hoje não é muito diferente. Mas esses momentos de formação, ainda hoje eu vejo que é uma das dificuldades nossas fazer com que essa formação se estenda durante o processo de prática do professor porque ainda [...] nós temos aqui um ranço, digamos, de uma certa dicotomização entre o processo pedagógico e a formação tecnológica devido a essa estrutura de longos anos de escola técnica. Muitos professores aqui com essa formação mais tecnológica acabam fazendo essa dicotomização mesmo sem perceber que o pedagogo ou o aspecto pedagógico é restrito a uma área da escola, a um conjunto de pessoas que tiveram formação na área da educação e que portanto eles teriam mais condição de falar sobre o que é pedagogia, o que é processo pedagógico do que os que não tiveram.”. (DSLMC12)

Depreende-se que a falta da política de formação continuada dos docentes, compreendida como o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes exigidos à atividade profissional visando o ensino de qualidade,

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Com relação à escolha pelo IFMA, alguns docentes se orgulham por terem sido alunos da instituição e esta foi a motivação de muitos para ingressarem como professores. Ademais, a instituição ainda é vista no Estado como aquela que agrega valor e status, devido ao fato de ser federal, ser antiga e ter formado uma grande parcela da população, pessoas que contribuíram para o desenvolvimento local. Apesar das dificuldades e desafios, os docentes sentem-se confortáveis em fazer parte do quadro de funcionários da instituição.

“Eu fui aluno daqui do CEFET, me orgulhava de ser ex-aluno daqui e pensei quando terminar a faculdade eu vou ser professor daqui e aqui estou. Mas confesso, que tenho me decepcionado com a instituição. A mudança para IFET foi autoritária e a nossa estrutura, que diziam que iria melhorar, nada aconteceu, decepcionante e frustrante isso.” (DSLCH07)

“Eu fiz o curso técnico na Escola Técnica, Curso de Eletromecânica e através desse curso eu ingressei no mercado de trabalho. [...] no final de 2004, eu senti necessidade de mudar também de área, queria ficar somente dedicada ao magistério, uma vez que eu já tinha experiência no magistério como professora de História [...] Ser gestor dentro na iniciativa privada é uma área que toma muito tempo e eu precisava me voltar pra uma outra carreira, então eu já estava no magistério, sempre gostei do magistério aí eu decidi começar me qualificar”. (DSLMC08)

“[...] particularmente, eu não conhecia nada sobre o Instituto. Quando eu soube do Edital, a primeira coisa que eu fiz foi perguntar para as pessoas e várias pessoas começaram dizer “Não é o melhor, é um excelente emprego”, “o Instituto hoje é o que tem a melhor estrutura”. Era o que se dizia na época, né? E daí eu fiz essa opção. Estudei muito, porque na época era apenas graduada [...]Então eu estudei muito para ter um bom desempenho na prova e no final eu fiquei em 2º lugar. Eu fui chamada alguns meses depois da 1ª colocada”. (GCCH02)

“O IFMA ou mesmo o CEFET sempre foi bem visto. Assim como na UFMA, sempre foram os melhores lugares para um professor trabalhar. Para quem gosta da docência, da pesquisa e da extensão, é o que tem de melhor. Dá status. Paga melhor e dá status. Eu gosto de ser respeitado por isso” (DSLCH01)

5.2.2.2 Quanto aos desafios da docência e da docência no IFMA

No que diz respeito aos desafios da docência, estes não divergem da maioria dos enfrentados pelos profissionais na atualidade, como os inúmeros problemas, impasses, desgastes e prazeres da profissão, ou seja, a complexidade que conduz a prática de ser professor. Este é, sem dúvida, um debate contemporâneo que contempla diferentes dimensões da função do magistério, desde a formação do trabalhador, às condições de trabalho para um ensino de qualidade, a valorização da profissão, até as interferências que contribuem positiva ou negativamente para que o professor consiga estabelecer um vínculo entre docente/conhecimento/discentes. Esta questão da formação do professor e o significado do papel da docência e o estabelecimento deste vínculo docente/conhecimento/discentes ficam muito explícitos na fala de um dos entrevistados:

“Eu penso que a experiência da universidade não está sendo uma coisa significativa para a gente. Nós estamos saindo da universidade sem perceber a grandiosidade do que é ser um estudante universitário e quase sempre nós só vamos nos aperceber disso quando já estamos aqui, no caso como professores [...].É exatamente aí, essa ausência, digamos de um debate mais intenso no processo de formação desses novos professores, então a universidade ainda, eu acredito que não deve ter mudado muito, mas eu ainda vejo uma distância entre o processo de formação desses professores em que eles vão ter como desafio mais tarde, esse aí é um ponto. O segundo ponto é como trabalhar de modo significativo aquilo que perdeu significado? Ou seja, ir para escola é uma coisa chata, tediosa, cansativa para os jovens, para as crianças e isso aí independe, eu acredito, da faixa etária com que você esteja trabalhando, depois de um determinado momento, a escola ela vai cansando a criança, ela vai cansando o jovem por quê? Porque a gente perde o espaço do lúdico a gente perde o espaço do corpo, o corpo não é mais o mais importante, a gente não brinca mais, a gente não joga, a gente não corre, não se alegra na escola, a gente vem pro ensino médio, por exemplo, pra passar no vestibular, fica numa sala durante cinco horas de relógio, dentro de um ar condicionado, todo mundo sério olhando para o mesmo ponto, quer dizer a

ausência dessa sensibilidade desse prazer, desse desejo de aprender eu acredito que é um grande desafio pros professores retomar esse desejo, esse prazer do encantamento do processo de descoberta científica, do encantamento do pensar reflexivo, e isso é o grande desafio. Eu vejo que esse talvez seja o maior desafio de todos, é a sala da aula.” (DSLMC12)

Compreende-se que a imagem social e pública dos docentes, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que houve uma desvalorização e desprestígio da profissão quando a escola passou a ser um local acessível a uma grande massa da população e, portanto, o professor deixou de ser o profissional disputado somente pelas elites, da mesma forma, a profissão é valorizada, pois continua sendo na educação e em seus profissionais que é depositada a responsabilidade pela formação para o trabalho e empregabilidade, tema que foi abordado por 5% dos entrevistados.

“Bem, tudo é muito complicado hoje em dia. Nós somos muito cobrados o tempo todo. Em tudo. Se o nosso aluno está com problema em casa, nós temos que dar um jeito. Se o aluno está com problemas com drogas, nós temos que ajudar. Se o aluno está com dificuldades para se direcionar sexualmente, até isso nós temos que orientar. Porque a família, nos empurra esses adolescentes e jovens. E, no final, quem nos valoriza? O governo? Os pais? A família? A instituição? Não vejo valorização nenhuma. Fizemos várias greves e conseguimos o quê? Migalhas. Isso é cansativo, desgastante e humilhante. Nos cobram tudo e nos retornam quase nada”. (DSLMC13)

“Maior desafio de ser professor? Ser professor, oras. Neste país em que o professor é menos valorizado do que muitas profissões, esse é o maior desafio. Todo dia é um desafio, é uma batalha. Nós formamos todas as outras profissões, nós estamos diuturnamente lidando com todos os problemas que as famílias e a sociedade não conseguem resolver com esses jovens, nos cobram todos os dias que devemos formar, qualificar para o trabalho. Mas eu te pergunto. Quem, se não nós mesmos e nossas lutas, se preocupa com nossas dificuldades?” (DSLCH07)

Uma questão muito abordada pelos entrevistados diz respeito às mudanças aceleradas da informatização, da sofisticação das tecnologias, que, com certeza, são atrativos e/ou impedimentos para o bom desempenho em sala de aula. As mudanças em todos os setores da sociedade, muitas delas relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), que invariavelmente influenciam na dinâmica de espaço e tempo, formas e conteúdos, exigindo do professor novas maneiras de fazer ciência, de desenvolver seu papel social, obrigando-o a adquirir fluência tecnológica para o uso das ferramentas digitais. Tais questões foram amplamente registradas como desafios pelos professores entrevistados.

“Acho que o maior desafio que a gente enfrenta hoje talvez seja conscientizar sobre a importância do aprender. Eu sou professora de História e aí você tem que conscientizar esse aluno, fazer com que ele realmente perceba que é importante tentar refletir sobre esse passado, que isso é significativo [...] Outro dia eu estava fazendo uma discussão na turma e o aluno me perguntou “Isso cai no ENEM professora?”. Eu respondi: Não importa se cai no ENEM. O que importa é se a gente está aguçando nosso senso crítico, isso é o que importa, e isso vai te ajudar em qualquer disciplina do ENEM, não se preocupe! E hoje o celular, por incrível que pareça, tem se tornado uma grande dor de cabeça em sala de aula, eles passam o tempo inteiro conectados, têm aparelhos extremamente modernos sempre na internet e a gente está ali disputando com esse vestibular ou com esse celular, com essa dinâmica”. (GCMC01)

No que diz respeito aos **desafios da docência no IFMA**, as respostas foram as mais diversas. Desde a infraestrutura até as relações interpessoais problemáticas, muitas vezes antidemocráticas.

“Ser professor do IFMA é sempre um desafio porque, como eu falei, eu não me senti integrado a um projeto e depois eu tive que perceber que eu precisava me integrar a esse projeto. Ou eu tomava iniciativas de postura acadêmica, de postura pessoal ou eu ia ficar todo tempo sendo um tarefeiro, cumprindo as tarefas da instituição. Então é um desafio, porque você tem que buscar seu espaço, o espaço físico existe, mas você tem que construir esse espaço, você tem que ir atrás dos espaços que podem te promover, te proporcionar uma realização pessoal, te proporcionar uma realização profissional, seja em sala de aula, seja através do que a instituição [...]Então, tudo isso são desafios que você tem que superar como professor do IFMA, porque, se você for esperar pela mobilização institucional, ela não vai dar conta de suprir isso aí, então por isso, pra mim, é um desafio ser professor do IFMA na graduação”. (DSLMO1)

“E em relação à atuação, enquanto professor do Instituto, ela tem sido um pouco mais complicada por conta da estrutura que nós temos que é precária, principalmente nesses campi da expansão, pois foram colocadas muitas metas, mas, na minha concepção, a gente não recebeu as condições adequadas para atingir essas metas e esse é o único questionamento que eu faço. Eu sou totalmente favorável ao processo de expansão que foi implantado desde o primeiro governo do Lula, foi um processo que interiorizou a educação técnica, levou oportunidade para onde a gente não tinha, mas eu acho que agora a gente tem que rever o projeto porque de fato falta dotar essas escolas de uma condição melhor [...] é atingir os objetivos e a formação desses jovens”. (GCCH03)

As mudanças ocorridas na instituição com a transformação para IFET trouxeram, também, algumas anomalias que, para os docentes, têm sido um complicador a mais no desenvolvimento dos seus trabalhos. Para os professores da carreira MS, o problema seria a falta de prioridade deste nível de ensino dentro da instituição.

*“[...] a mudança de CEFET pra Instituto Federal polarizou aquilo que pra mim já era polarizado que é os dois níveis de ensino que existem na instituição, o ensino superior e a educação básica profissional, então essa polarização ela colocou mais em evidência o professor de ensino superior porque há uma, eu diria assim, uma evidente separação desses dois níveis, mas ao mesmo tempo há uma mistura, quer dizer, as vezes eu me pergunto se eu estou trabalhando numa instituição de ensino ou seja, numa IES que fica dentro de uma escola ou se eu estou trabalhando numa escola que fica dentro de uma IES entendeu? [...] então tudo isso foi tornando mais visível o nosso trabalho e obviamente aumentando também a carga de trabalho porque aí surgem os programas que vão atender especificamente ao ensino superior, há uma necessidade de controle da carga horária desses professores, a gente percebe que depois que o Instituto, a mudança para o Instituto há uma preocupação da instituição com a carga horária do professor, mensalmente a gente tem esse acompanhamento [...] Há uma necessidade parece assim de mostrar que o professor do ensino superior é ocioso e essa carga horária e contabilizada principalmente a partir do que ele faz em sala de aula, entendeu? **Quer dizer a mudança para Instituto Federal ela aconteceu sem que a instituição tivesse o amadurecimento para compreender o que é uma instituição de ensino superior na sua essência, ou seja, o que faz um professor do ensino superior, ele só dá aula? Não ele não só dá aula, ele orienta, ele faz projeto, ele faz pesquisa, ele tem outras atribuições que excede a sala de aula, [...]** Então essa tem sido também uma luta nossa pra mostrar para o Departamento de Ensino Superior que nós podemos ter oito horas, podemos ter doze horas na sala de aula, mas nós temos dez, quinze, vinte horas de orientação de projetos, por exemplo, eu tenho nove orientandos de monografia, tenho três projetos de pesquisa, mas isso não é relevante pro Departamento de Ensino Superior, relevante é se eu tiver dezoito horas, vinte horas na sala de aula isso é relevante, entendeu?.” (DSLMC 01) grifo nosso*

Um dos problemas mais apontados, principalmente pelos professores da carreira EBTT, foram a multiplicidade no perfil dos alunos e diversidade curricular, oriundas dos dois níveis: básico e superior, e as diversas formas de integração: concomitante, integrado e subsequente.

“O que é ser professor daqui? Eu costumo dizer hoje que eu considero a carreira EBTT uma carreira precarizada porque nós estamos atuando nos dois níveis, no ensino médio profissionalizante integrado, o que é esse ensino profissionalizante integrado? Nós trabalhamos com alunos de quatorze, treze, até dezessete anos. Adolescentes que saíram lá do nono ano estão chegando aqui nessa escola para fazer um curso integrado, nem eles sabem direito o que significa isso. Aí nós temos também uma outra modalidade que é o concomitante que é um aluno que faz ensino médio na outra escola e faz o curso técnico aqui, temos os subsequentes que são alunos que já terminaram o ensino médio e que estão fazendo outras universidades, mas que estão fazendo os cursos profissionalizantes aqui”. (DCSLMC08)

Esta multiplicidade congrega adolescentes e jovens com interesses e vivências diversas, o que, de certa forma, intensifica o trabalho docente. O mesmo professor, no mesmo dia, desenvolve atividades nos dois níveis e, em mais de uma forma de integração, o que

demanda planejamento, conteúdo, estratégias de ensino e abordagens diferenciadas, como exemplifica o professor “[...] esse semestre eu estou com quatro cursos diferentes, então estou ministrando disciplinas de filosofia em momentos diferentes para cursos diferentes. Então, no semestre, eu ministro Filosofia I, II e III, nos cursos de Segurança do Trabalho, Informática, Eletrotécnica, Química.” (DSLMC12)

Compreende-se que a adoção de um currículo integrado e diversificado deve ter como princípio a importância de preparar os indivíduos que irão efetivamente atuar neste ambiente. Pensar este ambiente necessita da instituição um conhecimento pedagógico-administrativo que contemple esta complexidade e organize o ambiente para tamanho desafio. E, neste sentido, a fala de um professor foi extremamente interessante,

“Nós temos essa dificuldade de pensar essa prática via uma proposta que é o currículo integrado e o que isso traz implicações física, ambiental, estrutural da própria dinâmica que essa proposta envolve [...]penso que seria interessante ter um núcleo de pesquisa interdisciplinar, um espaço aonde os professores pudessem dialogar, pensando práticas integradas porque essa estrutura departamental, além de ela fragmentar o conhecimento, ela isola as práticas, os professores desenvolvem às vezes até projetos muito interessantes, mas muitas vezes colegas do próprio departamento nem sabem o que está acontecendo [...]esse núcleo de pesquisa interdisciplinar seria além de um momento de encontro bastante interessante seria também uma possibilidade de ampliar essas experiências pedagógicas dentro da proposta da integração curricular porque não temos esse espaço aqui pra fazer essa interface, fazer essa troca, esse diálogo permanente o que é muito diferente de um encontro pedagógico tal como ainda se concebe aqui que é aquele momento estanque [...] você não tem um momento para parar, para pensar, para debater, para analisar o que está sendo feito, quais são as propostas dos cursos [...] o impacto disso no bairro, o impacto disso na cidade, o impacto disso no estado, a responsabilidade social da instituição, quer dizer, isso deveriam ser pontos de pauta permanente no processo de formação acadêmica tanto dos professores quanto dos estudantes”. (DSLMC12)

5.2.2.3 Quanto às condições de trabalho e infraestrutura dos docentes

Um dos parâmetros para se definir a precarização das condições de trabalho do professor é, também, a análise das questões de infraestrutura de uma instituição. É preciso verificar se esta instituição viabiliza um espaço acadêmico, científico, administrativo e didático-pedagógico que oportunize um processo educativo com qualidade.

Quanto à infraestrutura dos três campi, o Quadro 10, demonstra que, com a mudança de institucional para IFET, apesar do discurso oficial do Governo Federal de maior incremento financeiro na estrutura das instituições que aderissem ao projeto da *ifetização*, os campi ainda se encontram em condições precárias.

Sobre a Biblioteca de Tecnologias da Informação (TI) do Campus S. L. Monte Castelo, está é composta por um acervo de 20.433 exemplares de livros, 30 assentos para pesquisa em grupo, 98 assentos para pesquisa individual, 22 computadores para pesquisa. A TI do campus é composta por 579 computadores, sendo que, destes, 512 são utilizados pelos setores acadêmicos, 58 datashow e 57 impressoras.

Já o Campus S. L. Maracanã conta com uma Biblioteca com um acervo de 4.926 exemplares de livros, 170 assentos para pesquisa em grupo, oito assentos para pesquisa individual, 14 computadores para pesquisa. Os serviços de TI do campus são compostos por: 250 computadores, sendo que, destes, 40 são utilizados pelos setores acadêmicos. Quanto ao Campus S. L. Centro Histórico, não obtivemos, na pesquisa documental, os dados solicitados, que não foram disponibilizados. As informações apresentadas na tabela abaixo, foram obtidas nos relatórios de gestão.

Quadro 10 – Infraestrutura do IFMA – Campus S. L. Monte Castelo, Centro Histórico e Maracanã/2014

INFRAESTRUTURA	CAMPUS S. L. MONTE CASTELO	CAMPUS S. L. CENTRO HISTÓRICO	CAMPUS S. L. MARACANÃ
Sala de Diretoria Geral	1	1	1
Ambientes Administrativos	18	s/inf.	16
Diretorias de Ensino	2	2	1
Coordenações e Diretorias ligadas ao Ensino e a Administração	18	s/inf.	-
Departamentos Acadêmicos	13	-	-
Coordenação de Curso	15	2	-
Salas de Aula	38	7	32
Biblioteca	1	1	1
Sala de Professores	15	1	1
Gabinetes Individuais para Professores	s/inf.	-	-
Auditórios	1	1	1
Teatro	1	-	-
Laboratórios	54	4	14
Refeitório/Cantina/Restaurante	1	-	1
Outros ambientes	3	2	1

Fonte: IFMA (2014a) e Diretoria dos Campi.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

Quanto às salas de aula, se analisarmos do ponto de vista da quantidade de alunos por campus, (Campus S. L. Monte Castelo – 4.287 alunos; Campus S. L. Maracanã – 2.473 alunos; Campus S. L. Centro Histórico – cerca de 1.351), percebe-se que os gestores têm que realizar um planejamento muito eficiente para acomodar, com qualidade, os alunos.

Dos ambientes informados no Quadro 10, segundo dados coletados na pesquisa empírica, no campus S. L. Maracanã, nenhuma estrutura foi adquirida após a mudança para

IFET. Entretanto, nota-se uma contradição nos depoimentos dos professores e gestores. Para os professores, apesar de algumas melhorias, as mudanças foram insignificantes, mas, para a gestora, contradizendo os dados coletados na pesquisa empírica, as melhorias foram expressivas, afirmando que o campus obteve grandes recursos, responsáveis por impulsionar uma expansão sem precedentes na instituição,

*“Houve alguma mudança, mas ainda não senti ainda aquela mudança que os profissionais desejariam. Eu acredito que os professores das antigas instituições CEFET’s e das EAF’s, e agora dos institutos, percebem que, com a mudança da denominação dessas instituições, houve, claro, um acréscimo, um aporte maior de recursos [...] um investimento maior em material bibliográfico, em informatização, mas carece ainda de uma demanda grande de laboratórios, de equipamentos, principalmente da minha área. Agora mesmo eu fiz um memorando para reassumir uma disciplina e que me sejam dadas essas condições de equipamento [...] Nós temos equipamentos ainda muito ultrapassados da EAF. **Não foi construído nenhum laboratório específico para a disciplina.** Tivemos algumas conquistas, mas todas pontuais. Houve melhora, nas salas de aulas, salas climatizadas, mas ainda insuficientes para a nossa realidade.” (DSLMO2) grifo nosso*

“Em número de sala de aula não houve mudança, o que houve foi qualidade na sala de aula. Por exemplo, hoje, não tem nem uma sala de aula aqui que não seja climatizada [...] Todos os laboratórios estão melhor dotados de equipamentos. Ainda não está perfeito, mas está melhor dotado de equipamentos [...] Hoje nos dispomos de muito mais recursos do que na época de Escola Agrotécnica, não tem nem comparação, entendeu? Então, assim, tudo, frota de veículos, por exemplo, hoje nós temos um ônibus novíssimo, 01 micro-ônibus novíssimo, 01 Van, 03 Hylux, 02 Logans. Uma frota novíssima aqui, 02 tratores novos que servem para aula. A parte esportiva, um campo de futebol reformado com grama [...] Todo lugar que tu fores da cozinha à padaria, melhores condições.” (GCM01) grifo nosso

O campus S. L. Centro Histórico funcionava precariamente no campus S. L. Monte Castelo e, desde 2011, está alojado em um prédio do patrimônio histórico da cidade de São Luís, com uma infraestrutura precária, cujos ambientes foram adaptados, o que resultou em um problema que é relatado por todos entrevistados. Em verdade, muitos dos campi do IFMA, *a priori*, funcionam em edifícios cedidos pelas Redes Estadual ou Municipal e, em alguns casos, não é construída nenhuma estrutura nova.

“No nosso caso aqui, temos problemas estruturais, nós estamos num espaço físico limitado [...] eu não posso reclamar do que eu tenho, considerando o cenário do Maranhão. E muitas partes do Brasil. Eu tenho uma sala de aula climatizada, do ponto de vista de estrutura, tenho carteiras, ar condicionado, lousa digital. Mas, do ponto de vista geral, a nossa escola, no nosso campus nós sofremos [...] nós não temos refeitório para os alunos, espaço de práticas de atividade física [...] Nós não podemos expandir mais para novas turmas porque não temos onde acolhê-las, não temos espaço. Onde estamos é um

*laboratório onde desenvolvo atividades com os alunos, os materiais são guardados, ele me serve para espaço de reunião do grupo de estudos, da reunião de professores [...]mas se eu quero pensar numa oferta de curso com qualidade, eu esbarro na questão de laboratórios. Não tenho, por exemplo, os laboratórios básicos para pensar nas práticas, como do curso de Hospedagem. [...] Para atender com eficiência, para uma expansão da demanda e para atender inclusive o itinerário formativo com a abertura para o Superior, teria que ter, no mínimo três laboratórios da área: o Laboratório de Hospedagem, o Laboratório de Alimentos e Bebidas e um Laboratório Multifuncional de Turismo. **Pesquisadora:** Como são as salas de aula no Centro Histórico? **Entrevistada:** Temos essa coisa belíssima, que é esse prédio, que ele é um prédio belíssimo, mas ele é um prédio que está com problemas. O prédio do Centro Histórico ele tem problemas [...]salas com pintura desgastada, focos de cupim, rato e mofo. (DSLCH02)*

Quanto ao campus S. L. Monte Castelo, as modificações ficam por conta da climatização de todas as salas de aula, o incremento no equipamento de alguns laboratórios e a realocação de espaços de alguns novos laboratórios, sendo que muitos deles foram adquiridos pelos professores pesquisadores via Editais de Pesquisa, mas, no geral, a estrutura continua a mesma do antigo CEFET⁷⁶. Os docentes relataram como esta precariedade afeta seu trabalho, “[...] fazemos tudo, você não só prepara aula, prepara e limpa laboratório, não tem técnico de laboratório. Assim que termina a aula, você tem que limpar tudo, deixar tudo em ordem [...] você tem que vir trabalhar com a sua malinha de rodinha, com tudo que você precisa, caso contrário perde muito tempo”. (DSLMC06)

A falta de uma infraestrutura adequada tem causado danos pedagógicos. Ademais, na instituição, falta planejamento e tomadas de decisões que contribuiriam para sanar os problemas que vão surgindo. Além desses fatores, em muitos depoimentos, percebeu-se que a falta de um planejamento participativo, em que os docentes e a comunidade acadêmica sejam considerados, tem contribuído para a arbitrariedade na tomada de decisões, como afirmam os docentes nos excertos abaixo,

“Em termo institucional, ainda estamos muito a desejar. A questão de infraestrutura principalmente de laboratório. Nós aqui do Curso de Física, junto com departamento, desde 2010 que lutamos com a instituição para a compra de equipamentos. E por conta disso, passou praticamente um ano sem oferecer disciplinas experimentais [...] Está complicado. Além disso, nós temos outra questão que é a adequação do espaço físico para esses laboratórios que têm um problema muito grande de infiltração [...] Acabamos deslocando algum recurso que era para o projeto, para comprar um equipamento alguma coisa pra fazer, ajeitar um telhado [...]eles ajeitam

⁷⁶ No campus São Luís Monte Castelo, foi iniciada a construção de um prédio com várias salas de aula, mas nunca foi entregue para a comunidade. A reforma já dura dez anos.

uma coisa ali e não terminam, até eles já passam para fazer outro serviço e nem finalizam aquele de lá e nem o daqui [...] Não se tem uma manutenção preventiva aqui. Aqui as coisas têm que pegar fogo, acontecer um acidente, infelizmente para os gestores observarem. Então, aqui no Departamento, por enquanto, essa parte de infraestrutura que ainda se consegue, é mais através de projetos dos pesquisadores.” (GCMC07) grifo nosso

“As salas de aulas nos últimos anos melhoraram bastante com a questão da climatização, das cadeiras que foram trocadas e tudo mais, mas aqui, acolá a gente ainda sente uma dificuldade porque você está numa sala de aula de um ensino superior e ao lado tem uma sala de aula do ensino médio. Houve a tentativa até de compra de algumas lousas digitais, mas foi uma coisa que não deu certo, porque não foi consultada a base, os professores não foram consultados, foi um projeto meio de cima pra baixo e houve uma rejeição total dessas lousas [...] nós tínhamos inúmeras outras necessidades aqui, terminar aquele prédio lá atrás que é só do ensino superior, ampliar departamentos, impressoras, nada disso foi feito.” (DSLMO1)

“Eu particularmente eu evito ao máximo, por exemplo, usar Datashow porque eu me recuso a aderir a malinha, eu acho que meu salário, já não é o salário que deveria ser, não deve ser utilizado para comprar recursos que a instituição não tem condições de me dar, porque a instituição tem recursos para isso, a própria diretora já admitiu que tem condições de instalar Datashow em todas as salas, mas falta segurança e porque não se resolve? [...] então eu utilizo o mínimo possível para evitar transtornos também, porque já teve tempo de eu querer, por exemplo, passar um filme e perder o horário inteiro atrás da tomada, atrás do adaptador, atrás do Datashow, então eu procuro organizar as minhas atividades de modo a utilizar minimamente esses recursos, então eu acho que falta muito.” (GCMC01)

A partir do exposto pelos entrevistados, depreende-se que, dentre as dificuldades apontadas, merece destaque a falta de infraestrutura adequada, já que 75% dos entrevistados relataram que, por não encontrar um espaço acadêmico satisfatório na instituição para desenvolver suas atividades didático-pedagógicas – como a pesquisa, o planejamento e o preparo das aulas, a correção das atividades, dentre outras atividades – acabam sacrificando o seu horário de lazer e o tempo livre reservado ao seu descanso para solucionar estas lacunas estruturais, como se pode verificar nos excertos,

“Pesquisadora: *Você costuma levar trabalho para casa?* **Entrevistado:** *Sim. É um pouco inevitável no sentido de que uma parte do nosso trabalho, antes da execução da aula, da preparação dela, geralmente vão ocorrer onde as condições mais adequadas [...] o laboratório do cientista social é biblioteca, e aqui, como a biblioteca não tem condições, não tem o meu acervo, eu não tenho os materiais de pesquisa. É uma biblioteca muito barulhenta, sem condições [...] Se quiser ficar mais sossegado para corrigir prova, para preparar uma avaliação, para preparar aula dentro do espaço da escola, não tem como [...]então, inevitavelmente, essas coisas eu faço em casa”.* (DSLMO3)

“Infelizmente sim, porque como eu falei, a estrutura não me permite ficar aqui e eu indo para a minha casa, eu tenho o meu escritório, a minha mesa, o meu computador, meus livros, eu tenho tudo para que eu possa desenvolver meu trabalho melhor. Então eu preciso levar para casa, não tem jeito.” (DSLCH04)

É evidente que tal situação é muito absorvida no cotidiano do professor. Muitos não conseguem perceber o processo de precarização e alienação em que se encontram. Consideram uma prática positiva e absolutamente normal ou aceitável sua vida se restringir aos aspectos profissionais, pois, para eles, *“por esses três momentos que falei, do planejamento, do ensino e da correção, só ficando para cá o ministrar aula mesmo, e aí em seguida a gente tem que levar o trabalho para casa. Eu particularmente, eu me divirto pouco. Eu não tenho muito lazer não. Mas eu administro isso, eu sei administrar”.* (DSLCH03)

E muitos outros abordaram esta “necessidade”,

“Eu vivo aqui, eu sou full time⁷⁷, já ouviu falar dos workaholics?⁷⁸ Aqueles profissionais que não têm muito uma fronteira estabelecida entre o lazer e trabalho? Eu sou uma profissional do lazer, mas o meu trabalho é o lazer, então eu vivo aqui, eu sou dedicação exclusiva, eu sou servidora pública e eu vivo isso, né? Então eu estou aqui nos meus dois turnos de segunda a sexta, são raríssimas as vezes quando eu não estou e gosto de estar aqui atendendo o meu aluno.” (DSLCH02)

“Cada professor tem seu escritório na sua casa, então mantém seu espaço de trabalho na sua casa, por exemplo, só para ter uma ideia, eu estou com uma dificuldade [...] preciso de um espaço lá em casa [...] a família cresceu, nasceu o terceiro filho. Ele precisa de espaço, eu não posso porque vou pra onde? Vou trabalhar aonde? Na rua? [...] É necessário, é necessário. Tenho que estar plugado 24 horas e aí no caso tem que ser na minha casa. [...] o perfil do nosso aluno, ele trabalha durante o dia e faz o curso a noite, então esse aluno vai fazer as atividades, exercícios exatamente nos feriados e finais de semana “Professor, o senhor pode final de semana dar uma ajuda eu vou mandar um e-mail” Porque na sequência já vai ser prova ou a entrega de algum trabalho. Ele precisa, ele precisa. [...] Mas somos professores e aí então soma-se isso a tantas outras questões, temos dificuldades mesmo de separar lazer de trabalho, se mistura, né? A casa com o ambiente de trabalho, tende a se misturar.” (DSLCH02)

Este processo alienante em que estão inseridos muitos trabalhadores não é diferente na carreira docente e configura-se em várias dimensões no âmbito institucional e no espaço da sala de aula.

⁷⁷ Período integral.

⁷⁸ Trabalhador compulsivo; dependente de trabalho. (CAMBRIDGE, 2015)

Na primeira dimensão, a falta de autonomia e/ou de interesse na participação da gestão da instituição, faz com que as políticas sejam implementadas de maneira unilateral e antidemocrática. Na segunda, o preocupante é quando as práticas autoritárias, mesmo que de maneira inconsciente, sejam estendidas para a relação entre professor e aluno no cumprimento das atividades pedagógicas.

Após análise criteriosa das entrevistas acerca da infraestrutura e dos problemas que esta precariedade ocasiona tanto no cotidiano profissional quanto pessoal, observou-se que, no IFMA, no geral, houve uma melhoria com a climatização das salas de aulas e a compra de alguns equipamentos, apesar de não ter havido uma mudança estrutural nos prédios ou mudanças que atendessem às reais necessidades dos professores.

Em sua totalidade, os professores ressentem-se da falta de equipamentos e/ou ambientes básicos como: impressoras, computadores, laboratórios específicos para suas disciplinas, gabinetes individuais e/ou coletivos (dos campi estudados somente o campus S. L Monte Castelo, em cinco departamentos, os professores contam com Gabinetes coletivos que comportam cerca de dois a três professores por espaço), espaços para atendimento individual de alunos para orientação de monografia ou de pesquisa, salas de estudos, dentre outros. O problema de infraestrutura se constitui, portanto, uma forma de precarização do trabalho docente.

5.2.2.4 As mudanças no trabalho/carreira docente e as condições de ensino, pesquisa e a extensão no IFMA

Como foi abordado nas seções 2 e 3, a carreira docente nos institutos federais é composta pela carreira Magistério Superior e carreira EBTT, ambas regidas pelas leis 12.772 (BRASIL, 2012a), de 28/12/2012, e a 12.863 (BRASIL, 2013), de 24/09/2013.

Durante o processo de entrevistas com os docentes, da coleta de informações no campo empírico e da análise documental, procurou-se analisar as informações a fim de perceber se, efetivamente, a mudança para IFET representou ou não mudanças significativas no trabalho dos professores, na sua carreira, no trabalho com pesquisa e extensão, enfim, buscaram-se indícios que apontassem um processo de intensificação do trabalho.

Para estudar estas questões, definimos como critérios de análise da intensificação: relação entre as matrículas e quantitativo de docentes; carga horária por docente; funções desenvolvidas individualmente pelo docente de acordo com sua carreira; o perfil dos professores ingressantes na instituição e a clientela/alunos com faixas etárias, interesses

diferenciados convivendo em um mesmo ambiente e, às vezes, na mesma sala de aula; e, principalmente, a diversidade curricular da instituição.

No que se refere à **relação entre as matrículas e quantitativo de docentes** nos campi analisados, na Tabela 17, observa-se que, em 2013, os campi estudados totalizavam 8.091 alunos matriculados, sendo que, destas matrículas, 77,49% eram na Educação Profissional/Nível Técnico e 22,51% na Educação Superior.

Tabela 17 - Matrículas no IFMA/Campus S. L. Monte Castelo, Campus S. L. Centro Histórico, Campus S. L. Maracanã / 2009 a 2013

CAMPUS	2009	2010	2011	2012	2013
Campus S. L. Monte Castelo	2.537	4.158	5.911	5.277	4.287
Campus S.L. Maracanã	1.752	654	2.037	1.996	2.473
Campus S. L. Centro Histórico	321	343	398	794	1.331
TOTAL	4.610	5.155	8.346	8.067	8.091

Fonte: IFMA/PROPLAD (2010, 2011, 2012, 2013, 2014)

Nota: Cursos Regulares do IFMA do nível Técnico e Superior, assim como, foram incluídas matrículas de cursos de Programas. Cursos Presenciais - Licenciaturas, Bacharelados, Tecnólogos e EAD.

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora. (2015)

Do total das matrículas, 58,25% se davam em cursos regulares e 41,75% em programas como PRONATEC, PROEJA, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), PARFOR etc.

Em 2013, as matrículas oscilaram nos três campi, sendo que, no ano de 2013, se comparado ao anterior, houve um decréscimo nas matrículas no campus S. L. Monte Castelo.

E neste ano de 2013, para atender a esta demanda de 8.091 alunos, de acordo com dados da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DGTI/IFMA), a instituição contava com um quadro de 431 docentes (ativos e temporários), conforme demonstrativo da Tabela 18.

Ao estabelecermos uma relação entre o quantitativo de matrículas e de professores, percebe-se que, se utilizarmos o que preconiza o TAM (2008f) de 20 alunos por professor, somente o campus S. L. Monte Castelo atende a esta exigência, demonstrando que nos outros dois campi há uma sobrecarga de alunos por turma e, conseqüentemente, por docente. E se tomarmos como parâmetro a OCDE (12,9 RAP), nenhum dos três campi atende ao que foi estimado como ideal.

Tabela 18 – Demonstrativo de Relação Matrículas e Força de Trabalho⁷⁹ do IFMA /Campus S. L. Monte Castelo, Campus S. L. Centro Histórico, Campus S. L. Maracanã/2013

CAMPUS	ALUNOS MATRICULADOS ¹	FORÇA DE TRABALHO ²	RELAÇÃO ALUNOS MATRICULADOS / FORÇA DE TRABALHO
2009			
Campus S. L. Monte Castelo e Campus S. L. Centro Histórico	2.858	676	4,22
Campus S.L. Maracanã	1.752	48	36,5
2013			
Campus S. L. Monte Castelo	4.287	284	15,09
Campus S.L. Maracanã	2.473	81	30,53
Campus S. L. Centro Histórico	1.331	66	20,16

Fonte ¹: IFMA/PROPLAD (2010, 2013); ²Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DGTI/IFMA).
Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora.(2015)

Em alguns depoimentos, esta questão é mencionada e torna-se mais problemática quando a diversidade curricular e heterogeneidade na oferta de ensino são consideradas como fator de intensificação do trabalho,

“Nós trabalhamos no mesmo dia, às vezes no mesmo turno, com os dois níveis. Eu trabalho, por exemplo, das 13h até as 14h50 com ensino médio e o terceiro, quarto, quinto e até a noite eu vou trabalhar com ensino superior. Isso no mesmo dia, e assim eu não trabalho só com uma disciplina existem semestres que eu tenho cinco disciplinas diferentes em modalidades de ensino diferentes que isso é super difícil. A minha carga horária média aqui seria em torno de treze a quinze horas por semestre. E sempre trabalhando com essa diversidade de modalidades porque o aluno integrado é um aluno completamente diferente, são turmas de quarenta alunos, adolescentes que você precisa corrigir desde a hora em que ele entra, postura, fala, você chama atenção a aula inteira porque são alunos que são crianças. Aí você em seguida vai para um aluno fazer o subsequente que já é um aluno mais adulto, que são turmas de trinta alunos, de vinte alunos. As turmas do ensino superior, já peguei turmas do ensino superior até com sessenta alunos, a desse semestre tem quarenta e cinco alunos, eu não consigo perceber qualidade de ensino em turmas de ensino superior com quarenta e cinco alunos, sessenta alunos principalmente na cadeira de meio ambiente que eu tenho que levar aluno para o campo, não tem como fazer campo com quarenta e oito alunos, sessenta alunos. (DSLMC08)

⁷⁹ Quantitativo de professores efetivos e em exercício, com regimes de trabalho em DE, Integral e Parcial.

No excerto acima, percebe-se que o docente identifica vários pontos comprovadores do estresse vivido no seu cotidiano profissional e que é o mesmo relatado por vários entrevistados. A sobrecarga de alunos por turma, a atuação em dois níveis de ensino e disciplinas diferentes no mesmo semestre, a diversidade na clientela por conta da faixa etária e, portanto, de interesses, é, sem dúvida, um desafio e um entrave que comprometem a qualidade do ensino na instituição.

No que diz respeito à **média da carga horária por docente**, a Resolução 087/2011 (IFMA, 2011), em anexo, no artigo 19, que trata da carga horária destinada às atividades de ensino, determina que,

A carga horária destinada às atividades de ensino, descritas no Inciso I do artigo 2º, terá a seguinte distribuição: I – Docentes com regime de tempo parcial com 20 horas semanais de trabalho terão no mínimo 8 (oito) horas-aula; e II – Docentes com regime de tempo integral com 40 horas semanais de trabalho ou dedicação exclusiva terão no mínimo 12 (doze) horas-aula; § 1º No caso de não distribuição de horas-aula nos limites previstos nos incisos I e II, será efetivada a complementação de carga horária com as demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. (IFMA, 2011, p. 9)

Convém ressaltar que as atividades de ensino, prescritas no inciso I do artigo 2º, são apenas atividades de sala de aula, na íntegra da resolução “artigo 2º - serão consideradas atividades de ensino as ações de docência [...] compreendendo: **I – aulas**; II - organização do ensino; e III - orientação acadêmica” (IFMA, 2011, p. 3) grifo nosso

As atividades de ensino, pesquisa e extensão de que trata o §1º são definidas nesta resolução como: **ensino** – aulas, organização do ensino e orientação acadêmica; **pesquisa** – orientações em programas institucionais de iniciação científica, coordenação de projetos de pesquisa reconhecidos pela instituição, participação em grupos de pesquisas reconhecidos pelo IFMA e cadastrados no CNPQ, orientação e/ou registro de patentes institucionais, outras atividades correlatas e reconhecidas pela Pró-Reitoria de Pesquisa Pós-Graduação e Inovação (PRPGI); **extensão** – aulas e coordenação previstas em programas/projetos de extensão, participação em programas de extensão financiados por órgãos de fomento, assim como, toda atividade relacionada a atividades de extensão. (IFMA, 2011)

De acordo com a DGTI, no que diz respeito ao regime de trabalho parcial, nos três campi estudados, só existem 15 docentes neste tipo de regime (no campus S. L. Monte Castelo, 14 docentes e no campus S. L. Centro Histórico, 01 docente), mas, para análise da carga horária estes docentes não constaram na Tabela 19. Entretanto, ao analisar a carga horária individual

destes professores, somente 2% ultrapassam muito pouco o que foi definido pela Resolução 087/2011 (IFMA, 2011), de oito horas de sala de aula.

Tabela 19 – Média da Carga Horária em sala de aula por Docente em Tempo Integral do IFMA Campus S. L. Monte Castelo, Campus S. L. Centro Histórico, Campus S. L. Maracanã/2013

CAMPUS	QUANTITATIVO DE FORÇA DE TRABALHO ¹	CARGA HORÁRIA EM SALA DE AULA ²	MÉDIA DA CARGA HORÁRIA POR DOCENTE
Campus S. L. Monte Castelo	269	2.705	10,05
Campus S.L. Maracanã	81	1.027	12,67
Campus S. L. Centro Histórico	66	547	8,28

Fonte¹: Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação – DGTI; ² Ouvidoria (IFMA)

Nota: Para efeito do cálculo, só constam na tabela os docentes em tempo integral (40 horas ou DE).

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora.(2015)

Deste modo, observa-se, na Tabela 20, que a carga horária dos docentes que desenvolvem suas atividades em tempo integral (40 horas ou DE), no campus S.L Monte Castelo e S.L. Centro Histórico, está perfeitamente dentro do que preconiza a Resolução 087/2011 (IFMA, 2011) para as atividades de ensino, visto que a maioria deles não ultrapassa 12 horas efetivas de sala de aula. Somente o campus S. L. Maracanã excede um pouco este quantitativo de horas. Ressalta-se que esta carga horária é referente à sala de aula e que 87% dos docentes têm entre 26 a 40 horas desenvolvidas em outras atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Convém ressaltar, também, uma especificidade do campus S. L. Monte Castelo, que, por ser organizado por departamentos, apresenta cargas horárias bem distintas, como se pode observar na Tabela 20. Verifica-se que dois departamentos apresentam carga horária acima do que é definido na Resolução e que alguns departamentos estão com carga horária muito abaixo.

Tabela 20 – Média da Carga Horária em sala de aula por Departamento e Docente em Tempo Integral do Campus S. L. Monte Castelo/2013

N.	DEPARTAMENTOS	DOCENTES EM SALA DE AULA	CARGA HORÁRIA	MÉDIA DA C.H/DOCENTE
1	Departamento Acadêmico de Letras – DAL	20	231	11,55
2	Departamento de Informática – DAI	20	176	8,8
3	Departamento de Ciências da Saúde - DCS	14	152	10,85
4	Departamento de Construção Civil - DCC	20	133	6,65
5	Departamento Acadêmico de Química - DAQ	28	219	7,82

6	Departamento de Mecânica e Materiais - DMM	32	302	9,43
7	Departamento Acadêmico de Desenho – DDE	17	116	6,82
8	Departamento de Matemática – DEMAT	14	197	14,07
9	Departamento de Física – DEFIS	19	176	9,26
10	Departamento de Biologia – DAB	11	209	19,00
11	Departamento de Elétrica e Eletrônica – DEE	32	380	11,87
12	Departamento de Humanas e Sociais – DHS	42	414	9,85

Fonte: Diretoria de Ensino Técnico (DETEC) e Diretoria de Ensino Superior (DESU)/IFMA, 2013.

Nota: Tabela elaborada pela pesquisadora.(2015)

Os depoimentos dos docentes entrevistados ratificam os dados apontados nas Tabelas 19 e 20. De acordo com estes professores, a transformação para IFET não acarretou um aumento significativo na sua carga horária de sala de aula. Para eles, a mudança está na natureza do trabalho e nas atribuições que foram incorporadas ao seu cotidiano profissional, assim como as exigências da instituição com as outras atividades relativas à docência, como a pesquisa e a extensão, que não era uma imposição para todas as instituições que integravam a antiga rede.

Outra mudança relatada diz respeito à diversidade curricular, como já analisamos nas seções anteriores. Hoje, a instituição trabalha com níveis, formas e modalidades bem diversificados, assim como as políticas de programas, que já analisamos. Estas observações acerca das exigências de outras atividades que não somente o ensino e a presença da diversidade curricular foram recorrentes nos depoimentos de docentes da carreira EBTT ou da EAF.

“Penso que o grande problema que a gente enfrenta hoje aqui no Campus S. L. Maracanã é por conta de um perfil de institucionalidade que de fato é muito confuso. Assim em que há muito da herança da educação técnica e que não consegue acompanhar essa nova institucionalidade de conviver, coexistir a educação superior, mas também educação de jovens e adultos, ensino integrado, ensino subsequente que na verdade é uma série de exigências para atuação no trabalho que não faz parte da ossada de formação de boa parte dos professores, até mesmo para quem é licenciado não é algo muito simples. Então, assim, a grande dificuldade mora um pouco no fato de que a gente diferentemente da carreira do Magistério Superior tu tens lá um modo de trabalho, um perfil bem mais direcionado de atuação aqui temos que se desdobrar nesta diversidade. Então para um pouco desses empecilhos que acabam ocultando, nublando um pouco as outras que a atividade exige, mas acaba que a gente não encontra muita dessa... das condições pra se realizar, eu acho que essa é a principal dificuldade”. (DSLMO3)

“Não, não! Não aumentou o número de carga horária, ela estabilizou, o mínimo de doze horas [...] O que acontece é que, com a mudança para Instituto Federal, o professor ele pode ter o seu trabalho de sala de aula afetado porque ele está sendo hoje chamado a participar de mais programas fora da sala de aula e isso pode comprometer a sala de aula dele se ele não atentar para isso. Por exemplo, o professor hoje ele pode dar aula no

PARFOR, no PRONATEC, no PROEJA [...] Então tem professor que, para ele ter uma renda maior, ele abarca tudo isso. E isso pode fazer com que haja um reflexo lá na sala de aula [...] o Instituto virou uma instituição de programas. Programas, programas e mais programas” (DSLMC01)

Uma outra questão bastante apontada como um entrave para o trabalho docente, que está articulada à diversidade curricular, é a clientela/alunos com faixa etárias diversa e, portanto, interesses diferenciados, convivendo, em um mesmo ambiente e, às vezes, na mesma sala de aula.

Esta é uma questão sutil e até certo ponto comum em diversas instituições e, talvez, não se constituiria um problema pedagógico, visto que a heterogeneidade e a diversidade no âmbito escolar é uma realidade. Entretanto, nos institutos federais, isso é um complicador, devido ao fato de que, nestas instituições, coexistem níveis, formas e modalidades e os docentes vivem em sua maioria, no mesmo turno de trabalho, no mesmo semestre, esta diversidade, alterando sobremaneira sua carga de trabalho e intensificando qualitativamente suas atividades.

Uma questão que nos chama atenção e que vale ressaltar é que, nos três campi estudados, dos 50 entrevistados, 20 docentes desenvolvem atividades de sala de aula e ainda acumulam cargo de chefia. No campus São Luís Monte Castelo, são 15 Gestores/Docentes, com uma média de carga horária de 10 horas em sala de aula. Todos têm projeto de pesquisas; sete ministram aula nos cursos Técnicos, na Graduação e na Pós-Graduação, e oito somente na Graduação e Pós-Graduação. Além disso, assumem coordenações de vários programas, projetos e ações na instituição como: Coordenação do PRONATEC, Coordenação de Programa de Educação Tutorial (PET), Coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Coordenação de Pós-Graduação, Comissões, dentre outros.

No campus São Luís Centro Histórico, são cinco Gestores/Docentes, com média de carga horária em sala de aula de seis horas, além de desenvolverem outras atividades acadêmicas e administrativas.

Apesar de a carga horária apresentada estar dentro dos padrões estabelecidos pela Resolução 087/2011 (IFMA, 2011), que, no artigo 25, preconiza que os docentes com Função Gratificada (FG) ou Cargo de Direção (CD) podem ter carga horária dispensada, muitos professores alegaram que não o fazem porque o quadro docente é escasso, ou porque a sua disciplina não conta docente disponível para ministrá-la.

Percebeu-se, nas entrevistas, que o aumento na carga horária foi maior nos campi do interior do Estado, como foi relatado por alguns docentes entrevistados que iniciaram a

docência no interior e que foram transferidos para os campi da capital. É o que apontam as falas:

“Olha, para mim, fica difícil eu te responder exatamente. Por quê? Porque eu vim do CEFET de Imperatriz onde o número de alunos era mais de mil. Então a minha carga horária lá, eu já cheguei a ter praticamente 24 horas, de sala de aula.” (DSLCH04)

“A situação de Zé Doca é muito complicada porque a instituição de ensino de Zé Doca ela está ampliando. Acho que uma preocupação dos institutos do interior é trazer mesmo, até porque precisa, o investimento do governo federal pra que o governo federal invista você tem que ter um número maior de alunos, e um número maior de alunos requer uma sobrecarga do professor porque o quadro de profissionais não acompanha o número de alunos, então eu tinha todo o período por volta de nove a dez salas de aulas [...] de nove a dez turmas que dá uma média de mais de trezentos alunos.” (DCIE01)

Quanto às **funções desenvolvidas individualmente pelo docente de acordo com sua carreira**, as atribuições são bem definidas. O desconforto causado por carreiras distintas na instituição relaciona-se ao fato de que os professores EBTT são, regimentalmente, obrigados a desenvolver atividades nos níveis básico e superior, quando muitos deles não têm o perfil para um desses níveis de ensino. Exemplo disso é o relato de alguns professores que não se sentem confortáveis em ministrar aulas no ensino superior, assim como professores da MS que não têm afinidades com os cursos da educação básica.

“Bastante complexo, bastante difícil. Para um percentual bem significativo de profissionais do Instituto, que não tiveram formação em licenciatura e estão na docência. O Instituto mesmo tendo já assinado um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com o Ministério Público, até hoje não foi ofertado curso de formação docente para os bacharéis [...] Não estou nem abordando a questão dos públicos diferenciados, PROEJA, superior, técnico integrado, enfim. Isso com certeza dificulta ainda mais. Quer dizer, são planejamentos diferentes, são níveis de complexidade diferente. É...tempo que você leva para planejar uma aula para o superior não é o mesmo tempo que você leva para planejar uma aula pra um PROEJA, pra um ensino integrado, pra um subsequente. Enfim, isso tudo está aí nesse caldeirão, entendeu, dificultando o trabalho.” (DSLMO1)

“Tem várias questões difíceis de lidar [...] o público do superior ele é completamente diferente do nosso público do técnico. São conteúdos diferentes, práticas, políticas e leis diferentes que regem esses dois grupos e para o professor penso que fica muito confusa e não apenas para o professor, mas para a própria instituição [...] nesta diversidade de clientela os alunos mais adultos fazem reivindicações que são necessidades de um público adulto. O espaço é o mesmo, os professores são os mesmos, mas as atividades bem diferenciadas. A carreira EBTT exige que o professor atue no ensino superior e no ensino técnico, muitas das vezes a gente não tem nem formação, nem

know-how e nem apoio institucional para lidar com essas diferenças. Mas é fato, o fato dessa EBTT é que não sabemos exatamente o que priorizar porque existem inúmeras exigências que o professor EBTT tem que seguir, que são definidas na carreira, então você precisa ser um pesquisador, mas você precisa ser também um professor dos alunos adolescentes. E existem outras políticas do Instituto que também colocam a pesquisa dentro desse meio do ensino médio”. (GCCH02)

A diferença é que, para alguns professores da carreira MS, ministrar aulas na educação básica do IFMA passa a ser um acordo entre chefias, coordenações e docentes. Ou seja, o docente MS só ministra aulas no nível básico, caso queira “contribuir” institucionalmente, e esta questão, em alguns casos, tem provocado alguns problemas de relacionamentos entre os próprios docentes de carreiras distintas e entre os docentes e gestores.

“Ser docente enfim não é fácil, mas acho que ser docente do IFMA eu acho que tem algumas especificidades eu acredito que a maior [...] o maior problema que nós temos é que nós temos uma instituição que ela é híbrida. Pela lei que transformou os CEFETs em institutos, nós temos, dentro de uma mesma instituição, diferentes níveis de ensino e, a meu ver, esses níveis de ensino eles só convivem harmoniosamente na letra da lei, pelo menos no que tange ao IFMA Campus S. L. Monte Castelo que eu conheço, em que eu trabalho [...]dentro do campus, existe uma rivalidade muito grande e essa rivalidade é com o ensino superior, porque nós percebemos que o ensino superior ele vive de sobras, sobrando sala do ensino médio, do ensino técnico fica pro superior, entendeu? E aí é muito difícil trabalhar numa situação, em um contexto em que você trabalha, que a realidade na qual você se esforça se empenha não é prioridade. Então acho que esse é o meu maior problema é um mal estar muito grande saber que o ensino superior não é prioridade aqui.”(DSLMC10)

Quanto à pesquisa e à extensão no IFMA, a instituição tem alocado muitos recursos neste setor, visto que é uma prioridade do governo federal disseminar na nova rede o paradigma da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, dados da PRPGI (IFMA/PRPGI, 2013), percebe-se que o IFMA, como política de incentivo ao desenvolvimento à pesquisa, investiu R\$ 3.498.000,00, ofertou 865 bolsas em programas de pesquisa, das quais, 71% com recursos próprios do IFMA e o restante com recursos externos, 13% do Fundo de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA), 3%, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e 13%, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Houve, ainda, três patentes concedidas, nos Campi Caxias e Codó, e uma em São Luís; Projetos de Inovação – 03 em Bacabal, 02 em Caxias, 01 em Codó e 20 no Campus São Luís Monte Castelo. (IFMA/PRPGI, 2013)

Outro incentivo institucional se deu em bolsas de iniciação científica, que, no ano supracitado, foi de 865 em todos os campi, assim distribuídas: Pesquisa Aplicada, 05; Desenvolvimento Institucional, 07; Programa Jovens Talentos para Ciência (PJTIC), 21; Programa Institucional de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR), 401; Programa Institucional de Iniciação Científica/Ensino Médio (PIBIC EM), 70; PIBITI, 69; Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), 292. Todas com aporte financeiro de: 13% bolsas do CNPQ, 13%, FAPEMA, e 71%, IFMA.

Tabela 21 – Demonstrativo da Política de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFMA Campus S. L. Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico – 2013

DETALHAMENTO	CAMPUS S. L. MONTE CASTELO	CAMPUS S.L. MARACANÃ	CAMPUS S. L. CENTRO HISTÓRICO	TOTAL
Cotas de bolsas				
PIBIC	35	4	15	54
PIBID	10	2	5	17
PIBIC-EM	60	6	30	96
Produção Científica dos Docentes				
NA	23	4	-	27
NTC	79	2	7	88
NR	200	27	14	241
NL	2	-	-	2
NC	3	2	2	7
NRPI	-	-	-	-
Grupos de Pesquisa				
Grupos Certificados/CNPQ	31	6	3	40
Programa de Pós-Graduação				
Programa de Pós-Graduação Lato Sensu	2	1	-	3
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu	1	-	-	1
Incentivo a Qualificação docente				
Docentes Afastados p/ Mestrado	6	3	-	9
Docentes Afastados p/ Doutorado	12	4	-	16

Fonte: IFMA/PRPGI (2013)

Legenda: NA – Número de Artigos publicados em periódicos qualificados pelo Sistema *Qualis* da Capes; NTC – Número de Trabalhos Completos publicados em anais de eventos com ISBN; NR – Número de Resumos publicados em anais de eventos com ISBN; NL – Número de Livros com ISBN publicados por servidores da Instituição; NC – Número de Capítulos de Livros com ISBN publicados por servidores da Instituição; NRPI – Número de Registros de Propriedade Intelectual.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

A Tabela 21 demonstra o desempenho dos três campi pesquisados no que diz respeito à pesquisa, pós-graduação e inovação. Na análise quanto à produtividade dos docentes, percebe-se uma baixa produtividade no que tange à publicação de artigos em periódicos qualificados pelos Sistema *Qualis* da Capes, assim como na publicação de livros, hoje critérios altamente “recomendados” e exigidos para as instituições que ministram educação

superior, o que demonstra o perfil ainda do ensino técnico da instituição. A maior produção é em participação de eventos e publicação em Anais de Eventos. Chamou-nos a atenção a fala de um docente acerca da produtividade acadêmica,

“Pesquisadora: É cobrada aqui no IFMA a questão da produtividade, em termos de artigo e de outras questões? Entrevistado: Não, não é cobrado diretamente, pelo menos eu não me sinto cobrado, eu faço porque eu sinto que esse é o meu papel. Está em mim essa coisa da pesquisa, de produzir academicamente, mas a instituição em si ela não cobra, entretanto eu diria que indiretamente ela cobra porque, quando surge, por exemplo, nós estamos até o 30/04 com a possibilidade de inscrever projetos PIBIC para FAPEMA, CNPQ e IFMA, são 230 bolsas salvo engano, então, como serão selecionados esses projetos? A partir da sua titulação e da sua produção acadêmica, ou seja, o seu Lattes será o referencial para os avaliadores escolher quais os projetos que vão passar. Então nesse sentido há uma cobrança, mas não uma cobrança direta, quer dizer, se você quiser escrever projeto você escreve, se você não quiser você não escreve você dá só sua aula e vai embora, entendeu? Então o desafio aqui no Instituto ele é suave desse ponto de vista”.
(DSLMO1)

Outro ponto que merece destaque é o baixo incentivo ou iniciativa da instituição em relação aos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e na qualificação dos docentes. Dos três campi, dados de 2014, somente o Campus S. L. Monte Castelo tem um Mestrado de Engenharia de Materiais e duas Pós-Graduação *lato sensu* – Educação Ambiental e Gestão Participativa de Recursos Hídricos; e o Campus Maracanã, a Pós-Graduação *lato sensu* em Questão Agrária, Agroecologia e Educação no Campo – Residência Agrária.

Ao serem questionados sobre a política de incentivo da instituição à pesquisa e à extensão, os docentes foram unânimes em afirmar que houve uma melhoria, mas que, para uma instituição que teve uma grande expansão e pelas exigências, estas melhorias deixam a desejar. Considera-se que, em termos de pesquisa, como articulador ou potencializador do desenvolvimento local e regional, o IFMA, apesar de apresentar dados crescentes em relação a anos anteriores, ainda não tem cumprido com o que se propõe, principalmente no que concerne à extensão.

Quadro 11 – Demonstrativo da Política de Extensão do IFMA/Campus S. L. Monte Castelo, Maracanã e Centro Histórico – 2013

CAMPUS	PROJETOS DESENVOLVIDOS OU PLANEJADOS PARA SEREM DESENVOLVIDOS
Campus S. L. Monte Castelo	Culminância da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (2014 – 2018) Projeto Café filosófico (2014 – 2018) Projeto empreender – empresa júnior (2014 – 2018)

Campus S.L. Maracanã	Projeto da Semana Tecnológica, com oferta de cursos à comunidade (2014 – 2018) Projeto culminância do Encontro de Egressos (2014- 2018) Beleza Negra Exposição Permanente “História do Colégio Agrícola e IFMA Campus S. L. Maracanã” A capoeira e as questões étnico-raciais nas escolas do Maracanã VII Copa Agrícola de Futebol de Campo do IFMA, Campus S. L. Maracanã “Carrocidaniando” na ilha: levantamento e ações para melhoria da qualidade de vida de carroceiros em São Luís – MA Flores da Esperança Projeto Educomunicação através da Rádio Escola- Maracanã Cine Textura Dioagnóstico organizacional e produtivo de Agricultores Familiares da Comunidade de Matinha Zona Rural de São Luís-MA Fanzine IFMA Maracanã
Campus S. L. Centro Histórico	Culminância da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (2014 – 2018) Projeto Teatro Projeto de palestras sobre Empregabilidade, Empreendedorismo, Estágio e Carreira

Fonte: IFMA/PRPGI (2013).

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora (2015)

“Na verdade eu acho que não foi porque mudou, não é porque mudou de CEFET pra IFMA. Na verdade, enquanto CEFET, nós já tínhamos uma política de incentivo à pesquisa [...] o que aconteceu é que os professores tendo em vista o sistema de avaliação para a progressão funcional perceberam a necessidade de se inserir na pesquisa e extensão. Os incentivos das bolsas que não tinham, a quantidade de bolsa de pesquisa que a gente tem hoje, assim como, bolsa de monitoria, pagamento de ajuda de custo para apresentação de trabalho em congresso, então isso tudo começou acontecer desde 2006 e foi crescendo, crescendo, quando se transformou para IFMA em 2008 só continuou, mas a política ela já existia, certo? Não foi uma política adotada porque se transformou em IFMA.” (GCMC12)

“Em relação à pesquisa, eu acho que nós conseguimos avançar [...] Você percebe que a pesquisa está engatinhando, mas tem uma política de pesquisa, O número de bolsas é significativo, nós temos mais de 100 bolsas FAPEMA e as disputamos com as universidades [...] Temos editais para o ensino médio, que é uma novidade que nós não tínhamos, nós temos na Inovação, nós temos no Ensino Superior. É um grande avanço [...] é claro que há muito a fazer ainda. Pesquisadora: E quanto ao espaço, a infraestrutura para desenvolver as pesquisas, porque precisa ter um espaço. Entrevistado: Não tem. Olha, por exemplo, isso aqui é a minha sala do PIBID para ter 20 bolsistas [...] não tem esse incentivo financeiro que dê suporte pra você garantir isso para os alunos, para fazer interlocução com outras instituições, é meio complicado.” (GCMC05)

“Não, assim a política de extensão ela é através de edital, por exemplo, o último edital venceu na semana passada e ele inclusive foi até questionado assim porque do nada a gente foi saber faltavam dois dias para encerrar, então eu não me candidatei. Mas eu também não tinha nenhum projeto para a extensão, eu gosto mais de trabalhar com a pesquisa mesmo, que é algo mais focado, algo mais... como eu diria assim? Que eu posso delimitar melhor os alunos com quem eu vou trabalhar e o que eu quero alcançar, e a extensão eu penso assim que você tem uma área de abrangência sempre maior, que demanda muito mais recursos tanto humanos quanto outros recursos pra você

alcançar, então eu não tenho assim, nunca tive nenhum interesse de fazer um projeto de extensão na instituição”. (DSLMC01)

No que se refere à instituição como espaço da prática acadêmico-científica e em relação às mudanças no trabalho/carreira docente, nas condições de ensino, pesquisa e a extensão no IFMA, por conta da sua diversidade curricular, após as análises destas entrevistas, percebe-se uma outra forma de intensificação do trabalho docente.

Trata-se da intensificação que está diretamente relacionada ao volume de trabalho dos professores frente à diversidade curricular da instituição e das exigências dela decorrentes. Isso se materializa nas horas destinadas ao preparo de aulas e atividades para uma clientela tão diversificada (de faixa etária, interesses e níveis de ensino); na formação inicial que inexistia para atender a esta diversidade; na exigência da pesquisa e da extensão, sem a infraestrutura física adequada e, até mesmo, na formação de alguns docentes para este fim, dentre outras questões.

Infere-se pelas análises realizadas, que, do ponto de vista do capital, o que se espera é intensificar o trabalho docente em extensão, intensidade e qualidade. (CHAVES, et al, 2008)

5.2.2.5 Compreensão dos docentes sobre a conjuntura econômica e a criação/expansão dos IFET's, e como isso impactou no seu trabalho

Uma das questões abordadas no decorrer deste estudo foi a função estratégica dos IFET's, na atual conjuntura econômica brasileira, ou como a EPT e a *ifetização* se constituíram uma estratégia do governo do PT para adequar esta modalidade de ensino às demandas prementes do mercado nesta nova fase do capital financeiro.

Em vista disso, foi um dos questionamentos durante a pesquisa, como os sujeitos (gestores e docentes) compreendem o papel dos IFETs na atual conjuntura econômica, qual o nível de entendimento dos docentes acerca das mudanças no campo da educação profissional e tecnológica.

Percebeu-se que 84% dos entrevistados posicionaram-se coerentemente acerca desta questão. Pontuaram que há uma relação intrínseca entre a política econômica e a política da EPT no país, não somente no momento atual, e que as políticas educacionais, em um sistema capitalista, têm, historicamente, acompanhado os interesses do capital e atendido a eles.

“Claro! Porque, primeiro, parto do ponto de vista da conjuntura mais geral. Enquanto nós estamos numa fase neoliberal, onde se tem um perfil profissional e esse perfil profissional com essa informação é exigido para as escolas, sobretudo nos Institutos Federais, então é esperada uma formação que atenda aos interesses desse mercado competitivo, que tenha domínio na informática, na automação, que tenha essa formação. [...] E o problema mais grave é que estamos numa crise de emprego, né? Uma crise profunda. Porque essa crise nós estamos percebendo ela se estende na Europa, imagina os países da América Latina, sobretudo com o papel que o Brasil assume nesse mercado internacional que é uma economia bastante insegura [...] Então, é o que vários teóricos têm debatido, que é o Neotecnicismo [...] porque se está qualificando a classe trabalhadora, mas qualificando-a de forma precarizada com cursos aligeirados. Assim, não vão estar no mercado de trabalho tampouco entrarão para as universidades. Então tem tudo a ver, porque essa forma econômica que se estruturou no Brasil ela coloca a situação econômica do país e classe trabalhadora numa situação de vulnerabilidade, então isso reflete muito no cotidiano das pessoas, na massa de jovens desempregados no Brasil e no mundo. (DSLMC11)

“Essa é uma pergunta bastante complexa, mas muito importante e eu acho que ela tem até algumas peculiaridades em relação à questão da experiência que a gente tem no Maranhão. De fato, a expansão da rede profissional, mais do que um mérito de governo, é uma preocupação com educação. Ela tem a ver com uma condução que os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, tem adotado desde os anos 70, do século passado, quando ele muda o perfil institucional atuado para os países de terceiro mundo, subdesenvolvidos. Então o Robert McNamara que foi o principal dirigente do Banco Mundial, foi responsável por essa mudança de configuração. Tem uma passagem que ele diz: Para uma região mais pobre, se se verifica que não é interessante uma Faculdade de Letras, isso não é um problema e o Banco Mundial jamais investiria em um projeto, numa proposta que permitisse destinar recursos para o que não ia ter um retorno, um rendimento econômico, mas, se uma Faculdade de Letras pode não ser muito interessante, mas uma escola técnica ela pode cumprir bem a função e dar conta das demandas e retorno financeiro e essas, sim, o Banco Mundial ele se empenharia com a maior tranquilidade em investir. [...] Então primeira coisa é que essa expansão ela está vinculada a como o Brasil tem tentado dar conta de suprir uma força de trabalho, que a bem da verdade os CEFETs, apesar de serem vinculados à formação técnica e profissional, eles não davam conta, eles serviam na verdade muito mais como uma preparação das gerações pra irem pra universidade do que preparar uma força de trabalho que fosse realmente absorvida pela indústria. Quem cumpria essa tarefa era o Sistema S, sempre cumpriu historicamente era o Sistema S. Então esse montante de investimentos ele de um lado, principalmente pensando na educação profissional e tecnológica não deixa de estar vinculado a essas demandas de expandir esse espaço pra garantir uma formação que agora se ajuste, tanto melhor possível às novas exigências de mercado, algumas exigências um pouco mais complexas de determinados nichos, mas, por sua vez, os Institutos têm esse perfil institucional muito mal resolvido e Frankensteiniano.” (DSLMO1)

“O desafio do professor é de ensino superior ele está muito ligado a questão que a gente vive no cenário político e econômico, o cenário político e econômico ele está hoje passando por uma questão de reestruturação da

produção objetivando sempre uma maximização dessa produção e essa maximização dessa produção também chega para o professor na medida em que ele para ser um professor que possa estar conseguindo colocar seus projetos, aprovar seus projetos ele tem que produzir também, então há uma lógica hoje nas instituições de ensino superior da produtividade, a lógica da meritocracia, você vale o quanto você produz, então isso leva o professor a participar de congressos, a escrever artigos, a não querer ficar fora dessa roda-viva porque ele sabe que se ele não, por exemplo, passar um ano sem colocar nada seu Lattes, novo que ele fez, ele está seriamente inviabilizando projetos que possam vir a ser a se colocar e ele não poder participar desses projetos, entendeu? Então acho que o nosso desafio hoje é esse, é se manter atualizado, se manter produtivo no que diz respeito a questão da produção acadêmica e utilizar essa produção como forma de você crescer também dentro da instituição em que você trabalha”. (DSLMO1)

Ao serem questionados sobre a expansão dos IFET's, como eles percebiam que os governos federal e estadual estavam conduzindo a política da *ifetização*, as respostas foram bastante variadas: 28,14% dos entrevistados consideram a expansão totalmente positiva e 71,86% analisam como algo necessário pelo ponto de vista do papel social que o instituto cumpre, mas a questionam, afirmando que, se houvesse melhores condições estruturais e de planejamento institucional, o IFMA poderia constituir-se um espaço de referência.

*“Só tem. Eu vejo como um lado positivo e tem seu lado negativo. Para um estado como o Maranhão, quando e fiz minha pesquisa de doutorado, eu fui olhar essa realidade do ensino no Maranhão, né? [...] Agora a forma como é feita a expansão é que é complicada, né? Você expande sem as mínimas condições, eu não me lembro bem essa coisa já me lembro bem quando nós tínhamos o projeto de interiorização que a gente ia e dependia das prefeituras, a gente chegava, dava lá os cursos e tudo capenga, é a mesma coisa que está acontecendo com a expansão. Para o estado do Maranhão e ainda mais sendo uma expansão vinda de uma antiga Escola Técnica onde as pessoas têm no seu imaginário que a Escola Técnica é a escola de referência, né? Aí vem um CEFET, vem um Instituto. **E para as pessoas, para o imaginário das pessoas, isso é a melhor coisa que pode ter acontecido. Então a gente tem essa vontade, a gente carrega o nome de uma instituição que pesa bastante, né? Então fale hoje em qualquer município que você chega que a expansão foi ruim, você pode sair linchada, né? [...]** Deu oportunidade, você está tendo oportunidade de estudar numa escola técnica, ter um instituto, mas não nas mesmas condições, né? As condições são bem diferenciadas. “ (GCMC05)*

“Eu vejo como uma oportunidade que se dá para o Estado, um estado pobre como o Maranhão, né? Porque eu acredito assim, uma cidade que recebe um campus do IFMA é... eu acredito que ela tem uma perspectiva maior de mudança para melhor porque ali tu vai estar recebendo professores qualificados, vai estar recebendo uma instalação que, quando pronta, sem dúvida nenhuma, deve ser a melhor da cidade com laboratórios, com cursos mesmo profissionalizantes, oportunizando a esses alunos pesquisa, extensão até mesmo alguma renda porque existem as bolsas e extensão e assistência que o mesmo edital que os nossos alunos daqui concorrem eles também estão

concorrendo, né? Então eu vejo isso como uma boa perspectiva, a ideia que eu tenho é essa. (GCMC03)

“A política de expansão dos IFETs, pra mim, ela é uma estratégia de campanha, é uma estratégia de partido, eu penso que os professores que estão nos campi das capitais eles estão no céu, considerando... comparando com aqueles que estão no interior do estado. Os professores do interior do estado eles têm reclamado assim de forma acintosa da carga horária, do número elevado de horas que eles têm trabalhado, a questão da estrutura, embora muitos Institutos tenham já seus prédios próprios, mas esses prédios até hoje eles não foram finalizados, não receberam a estrutura que estava no projeto.” (DSLMC01)

No geral, observa-se um sentimento de que a expansão cumpre o seu papel social, pois os IFET's, ao serem interiorizados, têm levado oportunidades de ensino técnico e superior para as regiões que realmente dele necessitavam, municípios que tinham uma demanda educacional reprimida muito significativa. Mas, ao mesmo tempo, os docentes destacam a falta de planejamento, a rapidez e a condução desta expansão, como um fator negativo que compromete a qualidade dos serviços educacionais, inclusive trazendo impactos no seu trabalho como docente.

“Pesquisadora: Tu consideras que o teu trabalho no Instituto Federal intensificou ou foi precarizado? Entrevistado: Eu acho que ele intensificou e também foi precarizado. Essa questão da falta de estrutura, né? Aumentou o número de aluno, criamos mais cursos e com um departamento como o nosso que atende a todos os cursos daí intensifica o trabalho da gente. Mas, ao mesmo tempo, ele foi precarizado, justamente pelas condições que são dadas pra gente. Nós não temos condições, não são oferecidas as condições de trabalho, a gente não tem tempo para elaborar a aula, muito corrido, a carga horária é muito alta, muito grande, você não tem esse tempo pra se qualificar, para ter o prazer de ler uma revista, para se atualizar, você usa o seu final de semana”. (GCMC05)

“Eu lhe falo com toda a sinceridade. Eu não vejo com bons olhos. Eu acho que a expansão é um projeto político[...] existem alguns municípios que se eu fosse o reitor, eu teria dado uma freada. Eu não sei até que ponto conseguimos êxito nisso. Porque hoje eles já estão tendo, muitos problemas [...] Eu citaria o campus de Alcântara e Buriticupu com muitos problemas. Eu acho que ali em Alcântara e Buriticupu, ao meu ver, não seriam os municípios ideais para ter se colocado uma instituição dessa. Se gastou muito dinheiro, e os problemas estão aí. Eu não colocaria. Eu não sei se o reitor na época ele entrou nesses municípios para ver estrutura, o número de alunos. É muito difícil, é muito complicado. Se você vê Alcântara é um município pequeno. Me parece que são cinco mil e poucos habitantes naquele município. Querendo ou não, a nossa instituição, a Universidade Federal, a UEMA, são instituições de respeito. Eu acho que os dirigentes, tem que ser homens também de respeito, de pulso. Professora, quais são os critérios afinal que eles estão usando para poder fazer isso? Quais são os critérios? Sinceramente.” (DSLMC03)

5.2.2.6 *Quanto à concepção dos docentes sobre o papel do IFMA do pretendido ao efetivado e a sua identidade institucional – “um ornitorrinco”*

“Quando tento compreender o processo de desenvolvimento do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), lembro da análise feita por Francisco de Oliveira, em Crítica à Razão Dualista / O ornitorrinco. Pensar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Maranhão como um ornitorrinco é enxergar a convivência de elementos tidos como parte do passado, convivendo com uma modernização imposta, necessários para a sobrevivência de nossa instituição. Embora tenha-se adquirido uma nova roupagem, um novo design, a tarefa continua a mesma, preparar mão de obra qualificada em tecnologias de ponta para um mercado de trabalho de economia periférica, marcado pela exploração do trabalho manual. O oferecimento de vagas para cursos como Agropecuária, Hospedagem e Ciência da Computação demonstram que acreditamos ser possível qualificar pessoas para os velhos setores da economia ao mesmo tempo em que confiamos às inovações tecnológicas o poder de derrocar o atraso.” (DSLMC02)

O excerto acima é a expressão de como os docentes da instituição percebem a identidade do IFMA. O docente ao fazer uma analogia com o livro de Francisco de Oliveira, “*Crítica à Razão Dualista / O ornitorrinco*”, demonstra a panaceia em que a comunidade escolar está inserida, em que não se pode definir com clareza o que é um instituto nos moldes adotados pelo governo. Cerca de 46% dos entrevistados defendem que o IFMA tem cumprido com o seu papel social, mesmo que com algumas dificuldades operacionais – administrativas, pedagógicas e logísticas.

“Os Institutos acho que estão fazendo do seu papel. [...] Com as suas dificuldades [...] Hoje nós somos vinte e sete mil alunos, vinte e sete mil alunos é o nosso universo de alunos entre todos os campi do Instituto. Eu poderia estar com quarenta mil alunos se eu tivesse mais compromisso nosso.” (GRT03)

“Olha, pra mim, hoje o IFMA, dentro do Maranhão, é uma referência, referência em educação, os alunos querem, querem ser alunos, a comunidade eles querem ser aluno do IFMA. Não só aqui no Monte Castelo [...] tem curso que tem 70 candidatos pra 1 vaga, é altíssima a concorrência. Se tu pegar a demanda do curso técnico que a gente teve no último concurso, se não me falha a memória, 28.000 inscritos [...] é uma procura muito grande, muito grande.” (GCMC12)

“Essa avaliação eu acho que é muito recente, sabe? É pouco tempo para a gente dizer se a gente está conseguindo cumprir a missão, eu acho que a gente ainda está nessa crise de identidade, nós estamos tentando montar um PDI, agora, quando montar um PDI com cara de Instituto, porque nós não tínhamos um PDI para o Instituto, foi criado, está entendendo?” (GCMC05)

Quanto à identidade institucional, 100% dos entrevistados apontam a sua falta. Ou por conta de a instituição, enquanto IFET, ser algo recente, ou pelo fato de que historicamente a instituição ainda não tinha encontrado sua identidade, por ter sido Escola Técnica e logo após CEFET ou EAF, sem ainda ter construído sua marca institucional. Percebe-se nos depoimentos que a instituição sempre se vangloriou de oferecer serviços de qualidade, mas sempre sofreu por não se identificar nem como ensino técnico e nem como ensino superior.

“Eu acho que é porque é Sui Generis, eu acho que não dá para a gente comparar o Instituto com a universidade como também não pra comparar com uma escola de ensino médio regular tão pouco com uma escola técnica convencional e ele tem sua própria característica porque na mesma instituição se trabalha com curso superior, bacharelado, tecnólogo, se trabalha com cursos técnicos de ensino médio nessas três formas que nós já falamos aqui, trabalha-se com pós-graduação, trabalha-se com esses programas que vão desde um curso FIC, aí cento e poucas horas, duzentas horas é... até mesmo um curso concomitante e agora subsequente como está tendo o PRONATEC. Trabalhar com programas com o Mulheres Mil, trabalhar com o PARFOR, trabalhar ensino a distância, educação a distância é... tu não vais encontrar nenhuma instituição que tenha isso a não ser o Instituto e eu acredito que cada, cada forma dessa, cada modalidade e forma dessa de ensino tem o seu papel social, né? Que quando a gente dá um curso de 200 pra uma pessoa... de eletricista pra uma pessoa que sei lá, não tinha uma expectativa e passa a ter ou tira, dá um curso de artesanato pra egressos ou até mesmo pra internos, prisionais pra mulheres como a gente já deu a gente dá uma esperança pra essas pessoas e daí vai até o título de mestrado então eu acho que não dá para a gente comparar o Instituto com a universidade não, nem com outras escolas [...] é muito recente, 5 anos apenas, mas eu acho que vai ganhar uma identidade própria e não vai compreender o Instituto quem for buscar comparações, eu acho que ele tem, que ele vai ter uma identidade, mas é uma identidade própria, eu acredito que seja isso.” (GCMC03)

“Então a decepção foi geral porque, o campus do Monte Castelo ele tinha um passado de Escola Técnica e tinha o passado do CEFET, então ele tinha uma história e precisava construir uma nova história e ninguém conseguia fazer isso porque essa mudança ela foi muito brusca, ela não levou em conta essas culturas. A cultura de escola que viveu um momento diferenciado da própria história política do Brasil e essa mudança de Escola Técnica para CEFET já foi difícil antes da instituição se identificar como CEFET o governo federal faz uma nova mudança pra IFMA e até hoje nós não sabemos quem somos. Nós estamos sem essa identidade, a instituição é tanto que nós não sabemos nem o que somos, um momento que nós chamamos isso aqui de campus outro momento nos chamamos isso aqui de escola porque nós não sabemos de fato o que somos e nem sabemos pra onde vamos É a minha percepção é essa, ainda não conseguimos fazer esse debate quem é essa nova instituição”. (DSLNC08) grifo nosso

“Esquizofrênico! É esquizofrênico sob qual ponto de vista. A gente vive uma permanente crise de identidade nos Institutos [...] Mas são muitas atividades de ensino, tanto de ensino quanto atividades técnicas, que não conseguimos uma linha de trabalho e consolidar uma linha de trabalho porque a gente está

sempre em diferentes frentes de trabalho [...] sobretudo o professor que está no magistério superior [...] Eu lembro que em Imperatriz eu terminava de dar aula no ensino técnico, aí tinha dias que eu dava aula no PROEJA, na Educação de Jovens e Adultos e ia pro ensino superior. [...] eu lembro que os alunos em uma aula até disseram 'Professora, vocês chegam às vezes aqui e nos tratam como se fossemos alunos do ensino técnico porque vocês pedem... utilizam de um rigor'. Que é o rigor que a gente utiliza com os adolescentes, né? [...] então ele é esquizofrênico nesse sentido porque a gente às vezes não consegue estabelecer a identidade na organização do trabalho didático pra cada nível de ensino, então a gente vai transitando de modo muito volátil em cada nível desse, então a gente vai construindo um trabalho [...] Lógico que, para aqueles que conseguem ficar ministrando aula só para cada um dos níveis, isso se define de modo mais fácil, mas, para aqueles que vão transitando nos dois níveis, é mais difícil organizar o trabalho.” (GCCH01) grifo nosso

“Hoje eu busco essa identidade, eu estou querendo, estou querendo. O modelo CEFET é uma escola de nível médio e é uma escola de nível superior e não sabia que era, era um pouquinho de cada coisa. Hoje o Instituto busca ocupar o espaço da educação profissional e tecnológica nas várias esferas que ele tem, nos vários alcances desde a formação inicial e continuada até curso de aperfeiçoamento [...] Eu espero que, a partir da formação de uma educação profissional e tecnológica, a gente consiga ter essa identidade bem preservada. [...] Se eu tiver isso definido e pautado uma educação de qualidade profissional e tecnológica nas várias esferas, nas várias instâncias de ensino, a identidade institucional está ali. Não funcional, funcional é nossa.” (GTR03)

Compreende-se, portanto, que, por ser uma instituição recém criada neste novo formato ou nova institucionalidade, os docentes afirmam que esta identidade ainda não está constituída ou definida. Entretanto, percebe-se também que esta crise de identidade acontece pelo fato de que é bastante difícil, do ponto de vista da organização do trabalho administrativo-pedagógico, criar uma identidade numa instituição pluricurricular, com sérios problemas infraestruturais e com uma expansão que aconteceu, nacionalmente, de forma abrupta e para atender a um modelo de política para a EPT.

Desde modo, compreende-se que, historicamente, o modelo de EPT no país é uma política de Estado e a concepção capitalista de se pensar educação, em que a concepção de educação é dualista – propedêutica para as elites e técnica para a classe trabalhadora. Defende-se, também, que a *ifetização* é uma política de governo e não de Estado, ou seja, o governo petista ao criar os Ifet's continua com a política dualista da educação e ao mesmo tempo cria sua marca através desta institucionalização.

A criação dos IFET's e sua expansão, principalmente, em regiões que já tinham problemas de infraestrutura acarretaram problemas na qualidade dos serviços educacionais oferecidos por estas instituições e agravaram ainda mais a crise de identidade institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Saio do sono como
 De uma batalha travada em lugar nenhum
 Não sei na madrugada se estou ferido, se o corpo tenho riscado de hematomas
 Zonzo lavo na pia os olhos donde ainda escorre uns restos das trevas”*
 (FERREIRA GULLAR, 2013, p. 10)

O excerto do poema *“Mau despertar”*, do maranhense Ferreira Gullar, em analogia, representa o momento final desta trajetória acadêmica, que nos deixa “zonza” de prazer pelos novos conhecimentos e receio pelas nossas limitações, mas que, acima de tudo, reflete a nossa inserção na essência do fenômeno estudado. Literalmente, representa uma batalha travada pelo pesquisador em busca do desvelamento da aparência fenomênica. Este é, sem dúvida, o maior desafio.

Deste modo, ao finalizar esta tese e, consciente de que este objeto de estudo não se esgota neste trabalho, percebe-se que o governo brasileiro visando a atender às exigências do capital e às imposições de um mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado, implementou uma ampla reforma na Educação Profissional e Tecnológica.

A criação e expansão de uma nova RFEPT, tendo como modelo a *ifetização*, além de modificar institucionalmente e juridicamente as instituições seculares, trazem mudanças no trabalho do professor que atua nestes espaços, e refletem diretamente no trabalho didático-pedagógico do docente.

A partir do ano de 2008, com a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008c), o Governo Federal inicia o processo de expansão, via a nova RFEPT e criação dos IFET's, com o firme propósito de transformar estas instituições em modelos para a consolidação desta modalidade de ensino para o país. Seria, como o próprio governo afirma, a maior expansão de sua história, tornando-a uma política de Estado. Discurso que discordamos pois compreende-se que, como explicitado anteriormente, a política de EPT pautado na visão dualista da educação, é de Estado, entretanto, o modelo institucional para a operacionalização da EPT, via a *ifetização* é, sem dúvida, uma política de governo.

Desde modo, em se tratando da nova institucionalidade, o governo aglutina as instituições que faziam parte da antiga rede e, nesta reestruturação, agrega ao trabalho docente novas exigências e expectativas. Apesar de os documentos oficiais abordarem a questão da tecnologia, da educação para o trabalho, da formação omnilateral, ou seja, do discurso progressista contido em alguns documentos oficiais, a formação do trabalhador, nestes moldes,

numa sociedade classista, nos parece utópica, devido a vários entraves que vão desde as dificuldades dos docentes oriundos de uma formação inicial, em alguns casos, sem formação pedagógica e com uma precária formação continuada que agudizam sua atuação numa instituição pluricurricular e verticalizada, até a gestão administrativa autocrática/engessada, identidade institucional confusa e a infraestrutura inadequada ou inexistente. Mas principalmente devido ao fato que a formação omnilateral não se coaduna com o discurso capitalista.

Simplificar estes conceitos ou tentar incorporá-los nas propostas educacionais nesta sociedade classista requer mais do que intenções, pois a relação educação e trabalho, num país que pensa educação como mercadoria e trabalho como valor de troca, não passa de falácia e retórica. Para que uma proposta progressista para a formação do trabalhador seja efetivada teria que, essencialmente, ter como parâmetro a ótica do trabalhador e, para tanto, seria necessário que este trabalhador fosse escutado e respeitado.

Quanto à expansão, percebe-se que, apesar dos critérios técnicos, a questão política é ainda muito presente na definição da implementação de novos campi. Verifica-se, ainda, que esta expansão tem sido realizada em condições precárias, tanto do ponto de vista da infraestrutura quanto no tocante ao planejamento institucional e aos recursos humanos.

Neste sentido, a nova RFEPCCT e os institutos, em particular, têm oferecido cursos de formação inicial e continuada com o firme propósito de atender às necessidades político-econômicas locais/regionais. Fica claro, no discurso e na proposta do governo petista, a estratégia de desenvolver no país uma formação que propicie a qualificação de trabalhadores em consonância com a realidade de cada localidade, a partir da vivência regional, na perspectiva de propor soluções que contribuam para o processo de inclusão e interiorização da política de educação profissional e tecnológica. Entretanto, estas instituições, ao atrelarem sua oferta às demandas do mercado, modificam, sobremaneira, a forma de fazer ciência e de socializar o conhecimento, ou seja, o que se tem feito (quando se faz), é a ciência aplicada para atendimento das demandas das grandes empresas ou corporações e o conhecimento pragmático/técnico como modelo a ser seguido.

Não nos colocamos contra a expansão e a democratização da EPT, principalmente nas regiões de maior carência educacional e, portanto, de mão de obra qualificada. Isso porque os institutos, apesar das dificuldades, ainda se constituem em espaços de formação da classe trabalhadora, mesmo que esta formação não se coadune com os anseios de qualificação desta classe e com um projeto emancipatório do trabalhador.

Compreendemos que a qualificação profissional no sistema classista tem um papel definido pelos interesses do mercado e do capital, mas defendemos que uma reforma educacional desta magnitude teria que ser realizada de maneira mais planejada, à altura dos desafios assumidos pelo governo e das expectativas da população. Uma reforma e uma expansão realizadas sem um planejamento sério, estão fadadas a fracassar, no sentido de que dificilmente conseguirão atingir o que se propõem, não conseguirão, sequer, qualificar, com qualidade, os trabalhadores, nos moldes que o capital exige deles.

Apesar de os institutos e rede terem autonomia para a criação de cursos superiores, preferencialmente, de tecnologia e licenciaturas, visando à formação de professores para a educação básica nas áreas de Educação, constata-se a prioridade para os cursos técnicos e, em particular, cursos FIC, de curta duração, ofertados pelos programas oficiais. Esta é uma característica que parece inovadora, entretanto, compreende-se que seja uma estratégia antiga e um paradigma implementado pela iniciativa privada, como nos moldes do Sistema S.

Os institutos aderiram ao velho modelo de educação profissional de “cursos de bolso” tão difundido pelo Sistema S, caracterizando-se por a formação aligeirada e a certificação em massa do trabalhador. Perpetua-se, portanto, a dualidade histórica da educação no país, da educação propedêutica para os dirigentes/elite e a educação pragmática para a classe trabalhadora.

Quanto ao trabalho docente, tendo como pressuposto a concepção de intensificação de Rosso (2008) e de precarização de Alves (2007), compreende-se que os desafios impostos pelo governo, ao criar os institutos, ocasionaram, em alguns aspectos, a precarização e a intensificação do trabalho do professor. Não se trata de impor esta ideia mas de compreender as mudanças que estão presentes na realidade estudada, de perceber as sutis mudanças que precarizam e intensificam o trabalho do professor após a criação/expansão dos institutos.

Quanto à precarização – carreira e infraestrutura – compreende-se que as políticas e o trabalho no capitalismo são, por natureza, precários. A precariedade é inerente a este sistema. Mas entende-se, também, que, no tocante à carreira docente, além dos avanços, são percebidos retrocessos que apontam para a precarização da carreira.

Os avanços estão relacionados à incorporação de gratificações ao vencimento básico; vantagens ligadas à melhoria da remuneração, como é o exemplo da RSC para a carreira EBTT; a criação da classe de professor titular livre, concedendo a entrada de docentes mais qualificados.

Observa-se, no entanto, que, ao coexistirem duas carreiras distintas na mesma instituição, o que se constitui em avanço para uma carreira transforma-se em retrocesso para a outra. Deste modo, depreende-se que a carreira EBTT tem vantagens garantidas na nova legislação e que a carreira MS não acompanha estes ganhos, como citado no parágrafo anterior. Registra-se, ainda: a reforma previdenciária, que, na análise de estudiosos e sindicatos, foi a forma encontrada pelo governo de privatizar o sistema previdenciário, trazendo perdas trabalhistas; a coexistência de duas classes de professores titulares; o aumento no período para promoção por interstício; o ingresso na carreira que, independentemente da titulação passa a vigorar como sempre no primeiro nível da classe, que anteriormente era vinculada à titulação do servidor; a exigência somente da graduação ou a não exigência da titulação *stricto sensu* para o ingresso nos institutos, todas estas questões impactam a qualidade do trabalho gerando incertezas nos docentes.

Diante destas mudanças, corroboramos a ideia de muitos autores que está em curso um processo de precarização do trabalho docente, tanto no âmbito dos institutos como no de toda classe trabalhadora, sendo que no âmbito dos institutos, a carreira MS encontra-se mais precarizada se comparada a EBTT. Percebe-se, também, que se analisarmos sobre o ponto de vista da infraestrutura e condições de trabalho ambas as carreiras foram precarizadas, visto que, a expansão da rede não representou, efetivamente, melhorias no ambiente físico e nas relações de trabalho. A expansão desordenada – reaproveitamento de instalações, recursos humanos escassos – compromete o trabalho docente gerando insatisfação e perda da qualidade dos serviços educacionais prestados a comunidade.

No que diz respeito à intensificação, é percebida, de forma sutil, na quantidade do trabalho e mais contundente na qualidade/natureza deste trabalho. As mudanças sutis aparecem no aumento pequeno, porém, gradativo da carga horária dos professores e do quantitativo das matrículas em relação a força de trabalho. E nesta questão, percebe-se que a carreira EBTT encontra-se mais intensificada se comparada a MS.

Desde modo, as mudanças mais perceptíveis surgem na natureza dos institutos de verticalização curricular, na atuação em dois níveis de ensino, na atuação em cursos regulares e programas de qualificação que proporcionam a pluralidade de faixa etária e interesses dos alunos, e esta heterogeneidade traz grandes desafios para o docente e, nesta medida, também intensifica o seu trabalho.

Deste modo, compreende-se que a criação dos institutos federais mais que uma revolução, como é difundido no discurso governamental, trata-se de uma política conservadora de formação da classe trabalhadora de acordo com as demandas do mercado globalizado e

flexibilizado, além de constituir-se na transposição do paradigma privado para a EPT. Cumpre pontuar, também, que a expansão dos institutos, sem planejamento adequado, tem refletido sobremaneira nos docentes que atuam nesta instituição.

A precarização, expressa nas mudanças na carreira e na infraestrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, assim como a intensificação, presente no aumento gradativo da carga horária e na modificação da natureza do trabalho, embora sutis, são claramente perceptíveis, mesmo que com diferenças entre as duas carreiras docentes que compõem os institutos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Práxis, 1999.

_____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

_____. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

ALVES, Giovani, ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, Campinas: 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 26.05.2015.

AMARAL, Roberto. **As eleições de 2006 e as massas**: uma emergência frustrada? Aula Magna pronunciada na abertura do ano letivo de 2007 dos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense, 2007. Disponível em: <<http://www.psbnacional.org.br>> Acesso em: 25/08/2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. O Brasil de Lula. **Revista Novos Estudos**. n. 9, São Paulo: CEBRAP. Novembro, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>>. Acesso em: 22/01/2012.

ANDES. **Cartilha Regime de Previdência Complementar**: FUNPRESP. Brasília: ANDES/SN, 2013. Disponível em: <<http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Cartilha-Fundpresp.pdf>>. Acesso em: 22/01/2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ARANHA, Antônia V.S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Revista Trabalho & Educação**. v. 17, n. 3. Belo Horizonte: 2008. Disponível em:< <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/353/318>>. Acesso em: 28/09/2014.

ARCANGELI, Alberto. **O mito da terra**: Uma análise da colonização da Pré-Amazônia Maranhense. São Luís: UFMA, 1987.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Nordeste**: desenvolvimento recente e perspectivas. Brasília: BNDES/Biblioteca Digital, 2013. Disponível em:<

https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/3013/1/Nordeste_19_P_BD.pdf>. Acesso em: 01/05/2014.

ARRUDA, Élcia E; MUNIZ, Eray P. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, 2007. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17_28.pdf>. Acesso em: 28/09/2014.

AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** 2011. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC, 2011. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95223/298315.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18/11/2014.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida. O.; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Revista Boletim Técnico SENAC**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, maio/agosto 2012. Disponível em:<<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 28/09/2014.

BARBOSA, Ana Cecília C. **Os Institutos Federais: reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do Regimento Geral do IFS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012. Disponível em:<http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=979>. Acesso em: 08/08/2014.

BARIFOUZE, Leonardo; SOUZA, João Marcelo G. Integralidade e paridade no regime próprio dos servidores públicos: reminiscências pós EC41/03. **Revista de Direito da Procuradoria Geral**. N. 67. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2327569/DLFE-75346.pdf/REVISTA67173IntegralidadeeParidadenoRegimePropriodosServidores.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

BASTOS, José Augusto de S. L. A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica/CEFETS: Núcleos de Inovação Tecnológica. **Revista UTFPR**. 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1020/613>>. Acesso em: 02/09/2013.

BATISTA, Eraldo L.; MÜLLER, Meire T. **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013.

BNDES. **Mapeamento, metodologia de identificação e critérios de seleção para políticas de apoio nos Arranjos Produtivos Locais**. Maranhão. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Galerias/Arquivos/empresa/pesquisa/Mapeamento_MA.pdf>. Acesso em: 03/05/2015.

BORON, Atilio A. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que Democracia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia populista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx**. N.6. 2009 <file:///C:/Users/Elen/Downloads/1099-2901-1-PB%20(1).pdf.> Acesso em: 22/03/2012.

BRASIL. Presidência da República. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 7.566**, de 23/09/1909. Brasil: 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei n. 4.127**, de 25/02/1942. Brasília: 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 4.024**, de 20/12/1961. Brasília: 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>> Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 5.692**, de 11/08/1971. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 7.596**, de 10/04/87. Brasília: 1987a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 94.644**, de 23/07/1987. Brasília: 1987b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm> Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 8.112**, de 11/12/1990. Brasília: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm> Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394**, de 20/12/1996. Brasília: 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 25/08/2012.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/1996**, Brasília: 1996b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf> Acesso em: 25/08/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 2.208**, de 17/04/1997. Brasília: 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 25/08/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria/MEC n. 646**, 14/05/1997. Brasília: 1997b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria/MEC n. 1.005**, 10/09/1997. Brasília: 1997c. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Portaria/MEC 1.018**, de 11/09/1997. Brasília: 1997d. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PIMEC_MTb1018_97.pdf>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.649**, 27/05/1998. Brasília: 1998. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. MEC. **Resolução CNE/CP 3**, de 18/12/2002. Brasília: 2002. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. Presidência da República. MEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: 2004a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5.154**, de 23/07/2004. Brasília: 2004b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 24/12/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5.478**, de 24/06/2005. Brasília: 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 5.840**, de 13.06.2006. Brasília: 2006a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.344**, de 08/09/2006. Brasília: 2006b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Lei/L11344.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 6.094**, de 24/04/2007. Brasília, 2007a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 01/11/2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 6.095**, de 24/04/2007. Brasília: 2007b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 24/12/2012.

_____. Ministério da Educação/MEC. **PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio.** Brasília: 2007c. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em: 30/03/2015.

_____. Ministério da Educação/MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio:** documento base. Brasília: 2007d. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 30/03/2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.741**, de 16/07/2008. Brasília: 2008a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 01/11/2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Leis 11.784**, de 22/09/2008. Brasília: 2008b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm> Acesso em: 01/11/2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11.892**, de 29/12/2008. Brasília: 2008c. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 24/12/2012.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** concepções e diretrizes. Brasília: SEMTEC, 2008d.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Decreto 28/02/2008.** Brasília: 2008e. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Dnn/Dnn11503.htm> Acesso em: 24/12/2012.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Termo De Acordo De Metas E Compromissos Ministério Da Educação/Institutos Federais.** Brasília: 2008f. Disponível em:<http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf.pagespeed.ce.n U-YOAwMPO.pdf> Acesso em: 03/10/2012.

_____. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo [online]. 2008g. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. Disponível em :< <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 21/11/2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 6.755**, de 29/01/2009a. Brasília: 2009a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10/11/2013.

_____. **Os territórios da Cidadania.** Brasília: 2009b. Disponível em: <http://www.Territorio_da_Cidadania_-_Documento_oficial.pdf> Acesso em: 03/02/2015

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica e Tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília: SEMTEC, 2010a.

_____. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2010b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> > Acesso em: 21/04/2013.

_____. Tribunal de Contas da União. TCU. **Relatório de Auditoria**. Brasília: 2011a. Disponível em:<http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20Voto%20Acordao%20-%20Educacao%20Profissional.pdf>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.513**, de 26/10/2011. Brasília: 2011b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: 2011c. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 25/10/2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.772**, de 28/12/2012. Brasília: 2012a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 23/09/2012

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Resolução n.6**, de 20/09/2012. Brasília: 2012b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23/09/2012

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.618**, de 30/04/2012. Brasília: 2012c. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12618.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 7.808, de 20/09/2012**. Brasília: 2012d. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7808.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.863**, de 24/09/2013. Brasília: 2013. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.005**, de 25/06/2014. Brasília: 2014a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. **Os 60 novos Territórios da Cidadania**. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://sistemas.mda.gov.br/arquivos/1726918788.pdf>> Acesso em: 03/02/2015

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 8.268**, de 18/06/2014. Brasília: 2014c. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm>. Acesso em: 23/08/2013.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003-2014**. Brasília: 2014d. Disponível em:<<https://www.google.com.br/search?q=A+democratiza%C3%A7%C3%A3o+e+expans%C3%>>

A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+pa%C3%ADs%3A+2003-2014&oq=A+democratiza%C3%A7%C3%A3o+e+expans%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+pa%C3%ADs%3A+2003-2014&aqs=chrome..69i57.1411j0j7&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8> Acesso em: 13/04/2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BURNIER, Suzana, et al. História de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35. Rio de Janeiro: ANPED, CAMPINAS: Autores Associados. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>> Acesso em: 21/11/2014.

CARVALHO, Ananda; DAVID, César de. Possibilidade e limites do Programa Territórios da Cidadania a partir da sua realização no território região central e no município de Santa Maria/RS. **Revista Agrária**, São Paulo, No. 14, pp. 55-77, 2011. Disponível em: < [file:///C:/Users/Elen/Downloads/55800-70370-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Elen/Downloads/55800-70370-1-SM%20(1).pdf)> Acesso em: 11/02/2014.

CALDAS, Andrea R.; KUENZER, Acácia Z. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: **Simpósio Trabalho e Educação**. 2007, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, ago. 2007. CD-ROM.

CAMBRIDGE, Dictionaries Online. Disponível em <<http://dictionary.cambridge.org/pt>> Acesso em: 04/06/2015.

CAVALCANTE, Josefa S.B.; WANDERLEY, Maria de Nazaré B.; NIEDERLE, Paulo A. **Participação, Território e Cidadania: um olhar sobre a política de desenvolvimento territorial no Brasil**. Recife: Editora UFPE, 2014. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/Participacao,%20territ..%20diagrama%C3%A7%C3%A3o%20-%20e-book%20%283%29.pdf> Acesso em: 22/04/2015.

CHAVES, Vera Lúcia J. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. IN: CHAVES, Vera Lúcia J. et al.(org.) **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

_____. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

_____. (org.) **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François; PLIHON, D. (coord.). **As armadilhas do capital: apelo dos economistas para se sair do pensamento utópico**. Lisboa: Campo da Comunicação, 2002.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24/01/2012.

COSTA, Aline M. da. **Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional.** 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa De Pós-Graduação Em Educação – Processos Formativos E Desigualdades Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:< <http://ppgedu.org/wp-content/uploads/2013/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Aline-Moraes.pdf> >. Acesso em: 08/08/2014.

COSTA, Elen de F. L. B. **Fracasso escolar: os (des) caminhos da política educacional no estado do Maranhão na década de 90.** 2002. 212 pág. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão/UFMA. São Luís/MA. 2002. Disponível em < <https://educacao.ufma.br/defesas.htm>>. Acesso em: 20/04/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.14, p.89-107, ago. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30/04/2015.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DOURADO, José R.; BOUCLIN, Roberto G. **A indústria do Maranhão: um novo ciclo.** Brasília: IEL, 2008.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** 20 ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

FAGIANI, C. C. et al. Trabalho e Educação Profissional no Brasil: formação humana ou para o mercado? 2013. In: BATISTA, Eraldo L.; MÜLLER, Meire T. **A Educação Profissional no Brasil.** Campinas: Alínea, 2013.

FEITOSA, André E. F. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2006. Disponível em:< http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/feitosad2006.pdf >. Acesso em: 08/08/2014

GULLAR, Ferreira. Dois e dois são quatro. 2004. In: GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do Dia.** São Paulo: 2004.

_____. Traduzir-se. 2004. In: GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do Dia.** São Paulo: 2004.

_____. Mau despertar. 2013. In: GULLAR, Ferreira. **Muitas Vozes.** São Paulo: 2013.

FERRETI, Celso J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Revista Educação e Sociedade.** v. 25, n. 87. Campinas: 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21463.pdf>> Acesso em: 12/09/2012.

_____. Problemas institucionais e pedagógicos na Implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Revista Educação e Sociedade.** v. 32,

n. 166. Campinas: 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>> Acesso em: 12/09/2012.

FERRETI, Celso J; SILVA JUNIOR, João dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**. n. 109. Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a03>> Acesso em: 12/09/2012.

FIORI, José L. **Brasil no Espaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Da dependência ao social-liberalismo: a bússola de Fernando Henrique Cardoso. In: FIORI, José L. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FILGUEIRAS, Luiz; PINTO, Eduardo C. **Governo Lula: contradições e impasses da política econômica**. 2011. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/hpp/intranet/pdfs/governo_lula..._sep2004.pdf> Acesso em: 23/03/2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional**. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Bahia: CETEB, 2005. Disponível em: <www.sa.iffarroupilha.edu.br/.../201254104250192gaudencio_frigotto>. Acesso em: 19/03/2014.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**. v.28, n. 100. Campinas: 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 10/02/2013.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>>. Acesso em: 29/03/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 26, n. 92, Especial. Campinas: 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v2692a17>> Acesso em: 28/12/2012.

_____. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim: 2005b. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?> Acesso em: 03/02/2012.

_____. A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/77927795/A-formacao-do-cidadao-produtivo>> Acesso em: 03/02/2012.

_____. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. 2012. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed, São Paulo: Atlas, 2010.

GOUVEIA, Karla R. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE**. Recife-PE: UFPE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Disponível em:<

http://www.repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4730/arquivo5845_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 08/08/2014

GRABOWSKY, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. Tese. (Doutorado em Educação). Programa De Pós-Graduação Em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:<
http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/financiamento_da_educacao_profissional_no_brasil-contradicoes_e_desafios.pdf >. Acesso em: 08/08/2014

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1982.

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

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2011b.

_____. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua: 3º trimestres de 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em:<
ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilio_s_continua/Notas_metodologicas/notas_metodologicas.pdf> Acesso em: 23/08/2013

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Histórico do IFMA**. São Luís/MA: 2009a. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/historico>>. Acesso em: 12/10/ 2013.

_____. **Estatuto do IFMA.** São Luís/MA: 2009b. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/estatuto>>. Acesso em: 12/10/2009

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2009/2013. São Luís/MA: 2009c.<<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/1098-pdi>>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. **Resolução 087/2011.** São Luís: 2011. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/index.php/instituto/estatuto>>. Acesso em: 12/10/2012.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2014/2018. São Luís/MA: 2014a. <http://ifma.edu.br/images/arquivos_novo/Reitoria/PDI/pdi.pdf>. Acesso em: 12/10/2015.

_____. **Portal do IFMA.** 2014b. Disponível em: < <http://www.ifma.edu.br/>>. Acesso em: 12/10/2015.

IFMA/PRPGI. **Relatório de Gestão da PRPGI:** exercício 2012/2013. Disponível em: <<http://prpgi.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/relatorio-2012-2013.pdf>>. Acesso em: 22/12/2014.

IFMA/PROPLAD. **Relatório de Gestão:** Exercício 2009. São Luís/MA: 2010. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/novoportalifma/images/arquivos/auditoria/contas/relatorio_gestao2009.pdf>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. **Relatório de Gestão:** Exercício 2010. São Luís/MA: 2011. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/econtrole/ObterDocumentoSisdoc?codArqCatalogado=2086060&seAbrirDocNoBrowser=1>>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. **Relatório de Gestão:** Exercício 2011. São Luís/MA: 2012. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/images/arquivos/auditoria/contas/relatorio_gestao2011.pdf >Acesso em: 12/10/ 2013.

_____. **Relatório de Gestão:** Exercício 2012. São Luís/MA: 2013. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/images/arquivos/auditoria/contas/relatorio_gestao2012.pdf>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. **Relatório de Gestão:** Exercício 2013. São Luís/MA: 2014. Disponível em: <<http://www.ifma.edu.br/>>. Acesso em: 12/10/2015.

_____. **Relatório de Gestão:** Exercício 2014. São Luís/MA: 2015. Disponível em: <http://www.ifma.edu.br/gercon/sistema/upload_arquivos/reitoria/Relatorio_de_Gestao_Exercicio_2014.pdf>. Acesso em: 12/10/2015.

IMESC. Instituto Maranhense Estudos Sócioeconômicos e Cartográficos/IMESC. **Produto Interno Bruto do Estado do Maranhão:** período 2006 a 2010. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos/IMESC, v.1. São Luís: IMESC, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2003a. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2004a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2005a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2006a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2007a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopse estatística sobre o professor censo escolar.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18/11/2015.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2008a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopse Estatística sobre o professor.** 2009b. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/Sinopse_professor_introducao.pdf> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2010a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em: 09/11/2014.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2003b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2004b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2005b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2006b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** 2007c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2008b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2009c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2010b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 03/06/2013.

JANTSCH, Ari; AZEVEDO, Luiz Alberto. de. Expansão da educação tecnológica de nível superior no Brasil e rendição ao mercado. **Anais do IX Colóquio Internacional de Gestão Universitária da América do Sul**. Florianópolis: 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37172/Expansão%20da%20educação%20tecnológica%20de%20nível%20superior>>. Acesso em: 12/04/2013.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Cortez, São Paulo, 1997.

_____. Educação Profissional: categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Volume 25, Número 2, 1999a. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm>>. Acesso em: 12/04/2013.

_____. A Reforma do Ensino Técnico e suas consequências. In: **Educação Profissional: Tendências e Desafios**. Curitiba: SINDOCEFET, 1999b.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, n. 68, 1999c. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf>. Acesso em: 06/10/2015.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. v. 21 n. 70. Campinas: 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 26/05/2015.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910. Campinas: 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em: 03/01/2014.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Revista Educação e Sociedade**. v. 31, n. 112, p. 851-874, Campinas: 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11>>. Acesso em: 12/02/2012.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones En América Latina**. Buenos Aires: 2008. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>. Acesso em: 20/03/2011

LEHER, Roberto; MOTA, Vania. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 48-78, Salvador: 2014. Disponível em:<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12593/8856>>. Acesso em: 20/03/2011.

LEMOS, Denise V. da S. Trabalho docente nas Universidades Federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**. v. 24, n. SPE. 01, Salvador: 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 01/02/2013.

_____. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. **Revista Entre Ideias**. v. 3, n. 1, p. 95-109. Salvador: 2014. Disponível em:<www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/.../8359>. Acesso em: 01/02/2013.

LENINE, Vladimir I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>>. Acesso em: 03/01/2014.

LIMA, Ana C. da Cruz; SIMÕES, Rodrigo Ferreira. Teorias Clássicas do Desenvolvimento Regional e suas implicações de política econômica: o caso do Brasil. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, Ano XII, n. 21, p. 1-15, 2010. Disponível em:<<file:///C:/Users/elendef%C3%A1tima/Downloads/878-4416-1-PB.pdf>>. Acesso em: 26/11/2014.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA FILHO, Dario de Oliveira Lima. Condições de trabalho e saúde do(a) professor(a) universitário(a). **Revista Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 12/09/2015.

LIMA, Juarez N. A. de. **Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Catarinense: Os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente**. 2010. . Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Juarez%20Nelson%20Alves%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014

LOMBARDI, José C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, N. especial, Campinas: 2011. Disponível em:<<file:///C:/Users/Elen/Downloads/3290-12525-1-SM.pdf>>. Acesso em: 03/01/2014.

_____. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos R. **Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacionais**. São Paulo: Xamã, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Por uma ontologia do ser social**. 1986. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>>. Acesso em: 29/05/2015.

MANACORDA, Mario A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, Campinas: 2011

MANCEBO, Deise. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa. In: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. Paraíba: UFPB, 2013.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragem e técnicas de pesquisa e elaboração; análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Metodologia Científica: ciência e conhecimento; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis; metodologia jurídica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I, v.1**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **O Capital**. Livro 1, vol. 1. (Os Economistas). São Paulo/SP: Abril Cultural, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/aideologiaalema_karlmарx_e_engels.pdf> Acesso em: 11/02/2011.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1992.

_____. **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MATTEI, Lauro; MAGALHÃES, Luis F. A Política Econômica durante o governo lula (2003-2010): cenários, resultados e perspectivas. In: PAULA, M. **Nunca antes na história deste**

país?: um balanço das políticas do Governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação H. Boll, 2011. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/Gabrmorais/a-politica-economica-durante-o-governo-lula-2003-2010-cenrios-resultados-e-perspectivas> >. Acesso em: 18/08/2013

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006b.

MEC. **Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica**. 2015. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 18/08/2015.

MIRANDA, Kênia A. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: IV Seminário da Rede Estrado. 2006, Rio de Janeiro. **Anais da Rede Estrado**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: < http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2011_Kenia_Miranda.pdf >. Acesso em: 08/11/2013.

_____. **As lutas dos trabalhadores da educação:** do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf >. Acesso em: 13/11/2013.

_____. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. In: 28ª Reunião da ANPED. 2005, Caxambu/MG. **Anais da ANPED**. Caxambu/MG: 2005. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf> >. Acesso em: 18/01/2013.

MOTA, Luiza M. **A pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:** uma análise da política pública. 2013 Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: < <http://www.difusao.dmmdc.ufba.br/> >. Acesso em: 08/08/2014

MOURA, Dante H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: < <file:///C:/Users/elendef%C3%A1tima/Downloads/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf> >. Acesso em: 13/10/2015.

NASCIMENTO, Werber B.; QUIRINIO, Raquel. **A Educação Profissional e Tecnológica após o processo de “Ifetização”:** da identidade institucional à autonomia administrativa. 2012. Disponível em: < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-033.pdf >. Acesso em: 19/11/2013

NEVES, Lucia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. (Org.). **A direita para o social e a Esquerda para o capital: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 89, Campinas: 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> >. Acesso em: 26.05.2015.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, vol. 44, Belo Horizonte: 2006a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44> >. Acesso em: 26.05.2015.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educação em Revista**, n. especial, Curitiba: Editora UFPR, 2006b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/02.pdf> >. Acesso em: 26.05.2015.

_____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 99, Campinas: 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a04v2899.pdf> >. Acesso em: 26.05.2015.

OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 107, Campinas: 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf> >. Acesso em: 26.05.2015.

OLIVEIRA, Francisco de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. **Revista Reportagem**. v. 41. 2003.

OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. (orgs.). **Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira.** São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Ramon. **A reforma da Educação Profissional nos anos 90.** In: BATISTA, Eraldo L.; MÜLLER, Meire T. A educação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2013.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Regulação nas políticas para a educação profissional nos governos FHC e Lula: trabalho e cidadania.** 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0109.pdf>>. Acesso em: 22/09/2012.

OTRANTO, Célia R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Rio de Janeiro: EDUR, Vol. I, n. 01, jan./jun. 2010. Disponível em:< <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf> >. Acesso em: 08/08/2014

_____. A política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos para educação superior. IN: **Anais 34ª Reunião Anual da ANPED.** Natal/RN: 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>> Acesso em: 01 agosto, 2013.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em:< <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120> >. Acesso em: 08/08/2014

PAIVA, Cantaluze M. F. **A identidade docente na Educação Profissional: como se forma o professor.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2752c.pdf>. Acesso em: 11/11/2015

PAULA, Ricardo Z. A. de; HOLANDA, Felipe. M. de. Padrão de Acumulação e dinâmica da economia maranhense na década dos 2000. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada** – Vol. 6 N. 10 Jan-Jun 2011 Disponível em: <<http://www.ufjf.br/heera/files/2009/11/ATT00290zimbr%C3%A3o-para-pdf.pdf>> Acesso em: 01 agosto, 2013

PAULA, Marilene (org.). **Nunca antes na história desse país...?: um balanço das políticas do governo Lula.** Rio de Janeiro, RJ: Fundação Heinrich Böll, 2011. Disponível em: <http://br.boell.org/sites/default/files/livro_nunca_antes_na_historia_desse_pais1.pdf>. Acesso em: 08/08/2014

PAULANI, Leda. A Autonomização das verdadeiras formas sociais na Teoria de Marx: comentários sobre o dinheiro no capitalismo contemporâneo. **Anais... Congresso da ANPEC**, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/72T.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014

_____. Economia e Retórica: o capítulo brasileiro. **Revista de Economia Política**, vol. 26, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n1/a01v26n1.pdf>. Acesso em: 22/03/2013.

_____. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico.** São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Estado de Sítio)

_____. Capitalismo Financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira.** São Paulo: Boitempo, 2010.

PINTO, Henrique J. R. Manifestação do Conselho Superior da CAPES sobre a Lei 12.772/2012, que redefine a carreira do Magistério Federal. 2013. **Luís Nassif Online.** Disponível em: <<http://advivo.com.br/node/1334340>> 22/11/2014.

PRADO, Ricardo A. A. **Políticas públicas e condições de trabalho do professor da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente.** 2013. Tese (Doutorado em Educação). Centros de Ciências de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20DEFESA%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO. **Pronatec investiu, em 2013, mais de R\$ 1 bilhão em formação de mão de obra.** Cubatão: 2013. Disponível em: <http://www.cubatao.sp.gov.br/noticias/8019-pronatec-investiu-em-2013-mais-de-r-1-bilhao-em-formacao-de-mao-de-obra/#.VRNWofnF--1>>. Acesso em: 08/08/2014.

POCHMANN, Marcio (Coord.); CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007. Brasília: IPEA, 2007. Disponível em: <

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4728/1/Comunicado_n3_Demanda.pdf> Acesso em: 10/03/2008.

POLARY, José H. B. **Indústria no Maranhão: panorama recente e prospectivo**. São Luís: SESI, 2001. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2012/07/06/120/20121101181107766750e.pdf>. Acesso em: 08/08/2014

PUBLISBQ. Política de CT&I deve lançar esforços para recursos humanos (M. A. RAUUP). **Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de Química**. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://boletim.sbq.org.br/noticias/n1106.php>>. Acesso em: 01/01/2013.

RAMOS, Marise N. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Revista Trabalho e Educação e Saúde**. v. 5, n.3, Minas Gerais: 2008. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r187.pdf>>. Acesso em: 16/11/2014

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**. n. 35, Rio Grande do Sul: 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>>. Acesso em: 16/11/2014

RANGEL, Carlos A.; CANELLO, Júlio. **Cartilha do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal**. 2012. Disponível em: <http://www.gomesebicharra.adv.br/conteudo/arquivos/Cartilha%20PCCMF_%20magist%C3%A9rio%20federal%20lei%2012772-2012.pdf>. Acesso em: 26/01/2015

RODRIGUES, Michel M.; NOMA, Amélia K. A educação profissional brasileira: reflexões sobre o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. **Anais do Seminário Nacional de Estudos e Políticas Sociais do Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo2/92ameliakimikono ma.pdf>>. Acesso em: 20/11/2015

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

_____. Intensificação do labor docente. In: CATANI, Afranio M; et al. **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. Rio de Janeiro, Xamã, 2011.

SABBI, Volmir. A Influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da Educação Profissionalizante Brasileira da década de 1990. In: IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Rio Grande do Sul: UCS, 2012, p. 2-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635>>. Acesso em: 11/11/2014.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SALAMA, Pierre. América Latina e Ásia: uma mesma lógica de crise, mas responsabilidades nacionais específicas. In: CHESNAIS, François. **As armadilhas da finança mundial: diagnósticos e soluções**. Lisboa, Portugal: Campo da comunicação, 2002.

SALM, Cláudio L. Escola e Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Antônio S. M. **O ensino de História no curso de Agropecuária no Instituto Federal do Maranhão Campus – Codó**: construindo possibilidades de uma prática inter/transdisciplinar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Antonio%20Sergio%20Moreira%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014

SANTOS, Gideon B. DOS. Uso e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, Rio de Janeiro: ANPED, 2013, Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/02.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. IN: LOMBARDI, José C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n. 34. Rio de Janeiro: ANPED, 2007, Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014.

_____. PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. In: LOMBARDI, José C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99)

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo econômico**. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SHIROMA, Eneida O., LIMA FILHO, Domingos L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. V. 32, N. 116. Campinas: 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>>. Acesso em: 17/09/2015

SILVA. Caetana Juraci R. S. (org.) **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <
<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2012%20CARVALHO,%20ANANDA%20DE.pdf>>. Acesso em: 08/08/2014.

SILVA, Maria A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES**: v. 23, n. 61. Campinas (SP), dezembro, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 30/10/2014.

SILVA, Nilza N. **Amostragem Probabilística**: um curso introdutório. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. **As novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora; Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n.53, 435-456. abr.-jul, 2013. ISSN 1413-2478. Disponível em: <
http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-24782013000200011&pid=S1413-24782013000200011&pdf_path=rbedu/v18n53/11.pdf >. Acesso em: 08/08/2014

SILVA JÚNIOR, João dos R.; KATO, Fabíola B. G. Mundialização do Capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR online**. n. 37, Campinas, 2010. Disponível em: <
<http://joaodosreis.pro.br/arquivos/pdf/artigos/mundializa%C3%A7%C3%A3o.pdf> >. Acesso em: 08/08/2014

SILVA JÚNIOR, João dos R.; FERREIRA, Luciana R.; KATO, Fabíola B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 435-499, abr.-jun. 2013.

SOUSA, José V. de. Tendências no processo de expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil no período entre 1997 e 2012. **ANPAE**, 2013. Disponível em: <
http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/JoseVieiradeSouza_GT2_integral.pdf> Acesso em: 13/09/2014.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Educação Profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. 2011. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, Zuleide S. da. **Contradições Entre Capital E Trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa De Pós-Graduação Em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <
http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf >. Acesso em: 08/08/2014

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TAVARES, Moacir G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedSul/9anpedSul/paper/viewFile/177/103>>
. Acesso em:24/07/2013.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/77927795/A-formacao-do-cidadao-produtivo#scribd> >. Acesso em: 18/08/2014.

TUMOLLO, Paulo S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Revista Educação e Sociedade**. n. 77. Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302001000400005&pid=S0101-73302001000400005&pdf_path=es/v22n77/7046.pdf>. Acesso em:24/07/2013.

TUMOLLO, Paulo S.; FONTANA, Klauter B. **Da contestação à Conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: EdUNICAMP, 2002.

_____. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da Produção acadêmica da década de 1990. **Revista trabalho Necessário**. Ano 6, n. 6. São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em:24/07/2013.

VAZ, Leopoldo G. D. et al. Índícios de ensino técnico/profissional no maranhão: 1612 – 1916. **Revista HISTEDBR On-line**. Vol. 9. N.34. São Luís: 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3849/3265>> Acesso em: 28/11/2013.

APRÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Elen de Fátima Lago Barros Costa

ORIENTADOR: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra

INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “*Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*”, de responsabilidade da pesquisadora Elen de Fátima Lago Barros Costa, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE / UFSCar), tendo como orientadora a Profa Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra.

1. DESCRIÇÃO DO PROJETO DE TESE:

Ao analisarmos a história recente do Brasil, constata-se que os períodos dos dois mandatos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) são emblemáticos no que concerne ao contexto político-econômico, ao paradigma educacional assumido e às reformas decorrentes deste novo modelo e, conseqüentemente, das mudanças nas instituições republicanas, espaços legitimadores em que se materializam estas políticas. No Governo Lula, dentre outras ações, ganha centralidade a formulação de uma nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltada para atender, ainda mais, às exigências não só desse novo ciclo da economia, como também de uma grande parcela da população que necessitava de qualificação profissional de nível técnico e superior. Seria interessante, ainda, que este atendimento pudesse ser efetivado por uma instituição que oferecesse, em um mesmo espaço, níveis e modalidades de ensinos distintos. Respondendo a tais demandas, o Governo Federal criou e expandiu uma nova rede de educação profissional e tecnológica “singular e pluricurricular” e disponibilizou os IFET’s. Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as mudanças na carreira e no trabalho docente nos IFET’s, após a criação/expansão da nova Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), iniciada no país, a partir do segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e consolidada no governo de Dilma Roussef. Com o intuito de responder a tais questões, definiram-se, como objetivos específicos: analisar os objetivos, princípios e finalidades dos IFETs, do pretendido ao efetivado, estabelecendo uma relação entre a legislação vigente e o campo empírico, tendo como suporte dados e a voz dos sujeitos; verificar as especificidades da expansão do IFET no Brasil e no Maranhão, estudando suas articulações com a política e com os arranjos produtivos locais; analisar qual o nível de entendimento dos docentes acerca das mudanças no campo da educação profissional e tecnológica, assim como suas relações com a conjuntura econômica atual; verificar se a transformação para IFET promoveu e/ou promove mudanças no trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam nesta instituição, se estes professores as percebem e de que maneira lidam com elas. Como campo empírico, foi definido o Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Constata-se que a expansão da EPT, adotada no Brasil, a partir do segundo mandato do

Governo de Lula e até os dias atuais, segue algumas singularidades, caracterizadas por um processo de certificação em massa dos “invisíveis do Lula”, ou seja, uma grande parcela da classe trabalhadora de baixa escolaridade e/ou qualificação profissional, concentrada em Regiões mais pobres da federação, nas periferias dos grandes centros urbanos do país. E, neste sentido, temos como hipótese que esta transformação da RFEPC e a rapidez desta expansão acarretaram mudanças no trabalho/carreira do professor no que diz respeito à forma de fazer ciência, no desenvolvimento de suas atividades profissionais e na sua jornada de trabalho. Para confirmar tal hipótese e partindo do pressuposto de que a organização da produção no modo capitalista é marcada por aspectos contraditórios, esta pesquisa valeu-se do referencial histórico e dialético, em particular, do que expressam os estudos de Marx e autores da atualidade de matriz marxiana, por acreditar que este referencial trará o suporte necessário para que esta aparência fenomênica e contraditória seja desvelada.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

- Analisar a política de expansão da educação profissional e tecnológica (técnica e superior), iniciada no país, a partir do primeiro mandato do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, e consolidada com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/IFETs, identificando as mudanças no trabalho do professor.
- Verificar os objetivos, princípios e finalidades dos IFETs, do pretendido ao efetivado, estabelecendo uma relação entre a legislação vigente e o campo empírico, tendo como suporte dados e a voz dos sujeitos – gestores e docentes;
- Verificar as especificidades da expansão do IFET no Brasil e no Maranhão, analisando suas articulações com a política e com os arranjos produtivos locais
- Analisar qual o nível de entendimento dos docentes acerca das mudanças no campo da educação profissional e tecnológica, assim como suas relações com a conjuntura econômica atual;
- Verificar se a transformação para IFET promoveu e/ou promove mudanças no trabalho desenvolvido pelos docentes que atuam nesta instituição, se estes professores as percebem e de que maneira lidam com elas.

3. DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

A investigação contará com os seguintes instrumentos técnicos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações:

a) *Estudo teórico e Análise documental* - Preliminarmente, será realizada uma ampla pesquisa bibliográfica, utilizando as análises dos teóricos da área acerca das categorias – política econômica e suas interfaces com a educação profissional e tecnológica, trabalho docente e alienação. Na pesquisa documental será realizado um levantamento de informações acerca da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, utilizando como fonte a legislação vigente sobre a Educação Profissional, prioritariamente as Leis Lei 11.741 de 16/07/2008 que altera dispositivos da Lei 9.394 de 20/12/96; a Lei 11.784, de 22/09/2008 e Lei 12.772/2012; que dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/EBTT, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; e a Lei 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim como, documentos normativos do IFMA (PDI, Regimento Interno, Resoluções etc), lócus da pesquisa.

b) *Coleta de Dados Quantitativos* – Para a coleta quantitativa de dados, devido ao desencontro de informações de diversas fontes, estabelecemos como base o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP do Ministério da Educação/MEC, particularmente os dados que dizem respeito a Educação Profissional e Tecnológica – nível técnico e superior.

c) *Trabalho Empírico* - A pesquisa de campo será realizada com gestores e docentes, para a qual será utilizada para coleta de dados a entrevista semi-estruturada. As entrevistas serão realizadas no ano de 2014 com gestores e docentes do IFMA. Quanto ao lócus da pesquisa, foram definidos três campi – Campus Monte Castelo, Campus Maracanã e Campus Centro Histórico – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA, na cidade de São Luís, capital do Estado.

4. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Participar de entrevista livre, apoiada em roteiros de perguntas semi-estruturadas relacionados ao objeto da pesquisa. Conforme resolução 196/96 – CNS, você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento qualquer momento. Ressaltamos que sua contribuição trará benefícios a comunidade acadêmica, na medida em que estaremos, através da pesquisa, analisando os possíveis impactos no seu trabalho docente ocasionados pela mudança institucional no IFMA. Desde modo, analisaremos as mudanças na sua carreira docente, na infra-estrutura e nas suas condições de trabalho. A pesquisa não trará riscos na medida em que será realizada com total transparência, além disso a pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

5. RESSALTAMOS QUE:

- A participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do trabalho.
- Garante-se a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa. Utilizando-se de nomes fictícios para preservar sua identidade, ou ainda, de indicação genérica de “entrevistado” ou “professor”.
- As entrevistas se darão de forma individual e particular, as quais serão gravadas e transcritas.
- Após a organização e transcrição da entrevista, esta será enviada por correspondência eletrônica (email), para o conhecimento e validação do entrevistado, garantindo-se o total direito de acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração transcrita. O entrevistado terá 4 (quatro) dias após o recebimento do documento, via email, para se manifestar, caso não o faça ficará entendido que o mesmo não se opõe a nenhum trecho da transcrição.
- Para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual contatar pesquisadora e orientadora contato citados no item 7 deste TCLE.

6. RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Toda pesquisa envolvendo seres humanos oferece riscos e benefícios. Nesta pesquisa como benefícios apontamos: a relevância do tema por ser um objeto ainda pouco estudado, face a criação recente dos IFETs; a análise minuciosa do objeto trará mais subsídios/elementos para o debate acadêmico acerca do trabalho docente nos IFETs; a pesquisa oportunizará a abertura de um espaço de debate acerca das condições de trabalho do professor nesta instituição.

A pesquisadora tomará todos os cuidados para evitar riscos ao direito de sigilo do entrevistado, de que suas respostas sejam respeitadas e divulgadas sem qualquer interferência do pesquisador.

7. QUALQUER DÚVIDA A RESPEITO DA PESQUISA ENTRAR EM CONTATO COM:

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra, Orientadora da Pesquisa na UFSCAR, professora do PPGE/UFSCAR situado na Rodovia Washington Luiz, km 235 - CEP: 13565-905 - São Carlos, SP, email cbezerra@ufscar.br; Elen de Fátima Lago Barros Costa, Doutoranda/UFSCAR, email: elenlagocosta.ufscar@yahoo.com.br, telefone (16) 3419-5832; (16) 98857-4877 ; (98)9971-0366.

8. DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE:

Eu declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, podendo em qualquer momento solicitar novas informações ou retirar meu consentimento. Os pesquisadores certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Desta forma, eu, _____, CPF n. _____ concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

São Carlos/SP, _____ de _____ de 2014.

Nome do voluntário (entrevistado)

Assinatura do voluntário (entrevistado)

Pesquisadora Elen de Fátima Lago Barros Costa

E-mail: elenlagocosta.ufscar@yahoo.com.br

Telefones para contato: (16) 3419-5832 // (16) 98857-4877 // (98)9971-0366

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DOCENTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: ____ / ____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: DOCENTE	
PROFESSOR:	
CAMPUS:	
DEPARTAMENTO:	EMAIL:
CARREIRA: Magistério Superior ()	EBTT () Outra:
CLASSE:	NÍVEL:
VOCÊ FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? () Sim () Não	
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:	
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:	
NO IFMA 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 IFMA:	
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/CAMPUS/DEPARTAMENTO

1. Conte-nos um pouco sobre sua **história de vida** (sua vida antes de sua formação profissional, influências que teve para a **escolha do curso superior**, e sua **área de atuação**).

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO REITOR**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: ____ / ____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: REITOR	

PROFESSOR:	
CAMPUS:	
EMAIL:	
DEPARTAMENTO:	
CARREIRA: Magistério Superior () EBTT () Outra:	
CLASSE:	NÍVEL:
VOCÊ FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? () Sim () Não	
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:	
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:	
NO IFMA MINISTRA AULAS: () E. Técnico () E. Superior Graduação () E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu () E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu () Programas de FIC. Qual?	
REGIME DE TRABALHO: () D.E. () 40 HORAS () 20 HORAS () OUTRAS. Especifique:	
DATA DE NASCIMENTO:	IDADE:
NACIONALIDADE:	NATURALIDADE:
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFMA:	
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:	
QUANTO TEMPO COMO REITOR:	

<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?			
Outras observações:			
Licenciado:			
Pós-Graduação em Ensino:			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

1. Conte-nos um pouco sobre sua história de vida (sua vida antes de sua formação profissional, influências que teve para a escolha do curso superior, e sua área de atuação).
2. Conte-nos sobre sua trajetória acadêmica? (antes e agora no IFMA)
3. Fale sobre o processo de mudança de CEFET para IFET. Como você analisa o processo de transição? O que você considera que mudou na instituição?
4. Fale sobre o processo de expansão do IFMA.(Fases da expansão, quais municípios por fase, metas da expansão, quantos campi tem HOJE e para EXPANDIR...)
5. Quais os critérios para a implantação de novos campi?
6. Fale sobre os investimentos no IFMA com quadro de pessoal. (qualificação, contratação, etc)
7. Fale sobre a estrutura que a instituição oferece para o trabalho docente? (laboratórios, equipamentos, estrutura de sua sala, etc.)? Você considera que houve alguma mudança na estrutura da instituição com a mudança para IFET?
8. Fale sobre o ensino, pesquisa e extensão no IFMA. (concepção institucional, investimentos)
9. Qual a relação que você estabelece entre a conjuntura político-econômica e as políticas educacionais, em particular a de Educação Profissional e Tecnológica?
10. Como você analisa a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica através dos IFETS?
11. Na sua opinião o governo tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades definidos para os IFETS? Explícite sua opinião.
12. Na sua opinião o IFMA tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades no seu PDI e Regimento Interno? Explícite sua opinião.
13. Fale sobre como você percebe a identidade institucional do IFMA?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DIRETOR DO CAMPUS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: ____ / ____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: Diretor do Campus	

PROFESSOR:	
CAMPUS:	
DEPARTAMENTO:	
EMAIL:	
CARREIRA: Magistério Superior () EBTT () Outra:	
CLASSE:	NÍVEL:
VOCÊ FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? () Sim () Não	
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:	
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:	
NO IFMA MINISTRA AULAS: () E. Técnico () E. Superior Graduação () E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu () E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu () Programas de FIC. Qual?	
REGIME DE TRABALHO: () D.E. () 40 HORAS () 20 HORAS () OUTRAS. Especifique:	
DATA DE NASCIMENTO:	IDADE:
NACIONALIDADE:	NATURALIDADE:
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFMA:	
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:	
QUANTO TEMPO COMO DIRETOR DO CAMPUS:	

<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?			
Licenciado?			
Curso de Pós-Graduação em Docência?			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

1. Conte-nos um pouco sobre sua **história de vida** (sua vida antes de sua formação profissional, influências que teve para a **escolha do curso superior**, e sua **área de atuação**).
2. Além do cargo você desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão?
3. Tem sala de aula?
4. Qual nível, forma, modalidade?
5. Carga Horária em sala de aula: Turmas: Média de alunos por turma:
6. Pesquisa?
7. Extensão?
8. Quais os maiores investimentos realizados no Campus?
9. Fale sobre:
 - Infraestrutura para os docentes oferecida pelo IFMA
 - Apoio pedagógico aos docentes e aos alunos
 - Concepção de Ensino (proposta pedagógica da instituição, avaliação)
 - Capacitação docente
 - Concepção de Pesquisa e Extensão
 - Perfil sócio-econômico dos Alunos do IFMA
 - Dos cursos e programas oferecidos no IFMA
 - Quais cursos funcionam? Forma com maior atendimento?
 - Como é a relação entre o TÉCNICO E O SUPERIOR?
 - Evasão nos cursos
10. Perfil sócio-econômico dos Alunos do Campus. Dos cursos oferecidos. Dos programas.
11. Qual a relação que você estabelece entre a conjuntura político-econômica e as políticas educacionais, em particular a de Educação Profissional e Tecnológica?
12. Você era docente da instituição quando da mudança de CEFET para IFET? S N. Como você analisa o processo de transição?
13. Como você analisa a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica através dos IFETS?
14. Você conhece a Lei 11.892/2008 que cria os IFETS? S N. Na sua opinião o governo tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades definidos para os IFETS? Explícite sua opinião.
15. Na sua opinião o IFMA tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades no seu PDI e Regimento Interno? Explícite sua opinião.
16. Fale sobre como você percebe a identidade institucional do IFMA?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: _____ / _____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: Pro-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica	

PROFESSOR:
CAMPUS:
EMAIL:
DEPARTAMENTO:
CARREIRA: Magistério Superior (<input type="checkbox"/>) EBTT (<input type="checkbox"/>) Outra:
CLASSE: _____ NÍVEL: _____
VOCÊ FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:
NO IFMA MINISTRA AULAS: (<input type="checkbox"/>) E. Técnico (<input type="checkbox"/>) E. Superior Graduação (<input type="checkbox"/>) E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu (<input type="checkbox"/>) E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu (<input type="checkbox"/>) Programas de FIC. Qual?
REGIME DE TRABALHO: (<input type="checkbox"/>) D.E. (<input type="checkbox"/>) 40 HORAS (<input type="checkbox"/>) 20 HORAS (<input type="checkbox"/>) OUTRAS. Especifique:
DATA DE NASCIMENTO: _____ IDADE: _____
NACIONALIDADE: _____ NATURALIDADE: _____
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFMA:
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:
QUANTO TEMPO COMO PRÓ-REITOR:

<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:			
(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não			
Em caso de resposta negativa por quê?			
Outras observações:			
Licenciado:			
Pos-Graduação em Docência:			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

1. Conte-nos um pouco sobre sua **história de vida** (sua vida antes de sua formação profissional, influências que teve para a **escolha do curso superior**, e sua **área de atuação**).
2. Além do cargo você desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão?
3. Tem sala de aula?
4. Qual nível, forma, modalidade?
5. Carga Horária em sala de aula: Turmas: Média de alunos por turma:
6. Pesquisa?
7. Extensão?
8. Fale sobre a Pro-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica. (atribuições, investimentos, prioridades).
9. Fale sobre as mudanças na Pro-Reitoria após a mudança para IFET.
 - Fale sobre:
 - Grupos de Pesquisa
 - Projetos de Pesquisa desenvolvidos e Áreas de maior concentração das pesquisas
 - Pesquisadores
 - Editais (tipos, modalidades, periodicidade, investimentos, instituições de fomento)
 - Patentes
 - Pesquisa Aplicada no IFMA
10. Qual a relação que você estabelece entre a conjuntura político-econômica e as políticas educacionais, em particular a de Educação Profissional e Tecnológica?
11. Você era docente da instituição quando da mudança de CEFET para IFET? O que você considera que mudou na instituição? Como você analisa o processo de transição?
12. Como você analisa a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica através dos IFETS?
13. Na sua opinião o governo tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades definidos para os IFETs? Explícite sua opinião.
14. Na sua opinião o IFMA tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades no seu PDI e Regimento Interno? Explícite sua opinião.
15. Fale sobre como você percebe a identidade institucional do IFMA?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: ____ / ____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração	

PROFESSOR:
CAMPUS:
EMAIL:
DEPARTAMENTO:
CARREIRA: Magistério Superior () EBT () Outra:
CLASSE: NÍVEL:
VOCÊ FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? () Sim () Não
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:
NO IFMA MINISTRA AULAS: () E. Técnico () E. Superior Graduação () E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu () E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu () Programas de FIC. Qual?
REGIME DE TRABALHO: () D.E. () 40 HORAS () 20 HORAS () OUTRAS. Especifique:
DATA DE NASCIMENTO: IDADE:
NACIONALIDADE: NATURALIDADE:
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFMA:
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:
QUANTO TEMPO COMO REITOR:

<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?			
Outras observações:			
Licenciado:			
Pós-Graduação em Docência:			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

1. Conte-nos um pouco sobre sua história de vida (sua vida antes de sua formação profissional, influências que teve para a escolha do curso superior, e sua área de atuação).
2. Além do cargo você desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão?
3. Tem sala de aula?
4. Qual nível, forma, modalidade?
5. Carga Horária em sala de aula: Turmas: Média de alunos por turma:
6. Pesquisa?
7. Extensão?
8. Fale sobre a Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. (atribuições, investimentos, prioridades).
9. Fale sobre o processo de mudança de CEFET para IFET. Como você analisa o processo de transição? O que você considera que mudou na instituição?
10. Fale sobre o processo de expansão do IFMA. (Fases da expansão, quais municípios por fase, metas da expansão, quantos campi tem HOJE e para EXPANDIR...)
11. Quais os critérios para a implantação de novos campi? Como se dá o planejamento?
12. Fale sobre os investimentos/orçamento do IFMA com:
13. Quadro de pessoal. (qualificação, contratação, etc)
14. Laboratórios, equipamentos, estrutura de sua sala, etc.
15. Outras despesas.
16. Fale sobre as parcerias do IFMA?
17. Fale sobre o custo aluno do IFMA?
18. Fale sobre a relação quantitativa professor/aluno?
19. Sobre o planejamento institucional fale sobre as metas. (qual a participação do G.Fed. na definição de metas, metas de matrícula por campi e instituição como um todo)
20. Você considera que houve alguma mudança na estrutura da instituição com a mudança para IFET?
21. Qual a relação que você estabelece entre a conjuntura político-econômica e as políticas educacionais, em particular a de Educação Profissional e Tecnológica?
22. Você era docente da instituição quando da mudança de CEFET para IFET? S N. Como você analisa o processo de transição?
23. Como você analisa a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica através dos IFETS?
24. Você conhece a Lei 11.892/2008 que cria os IFETS? S N. Na sua opinião o governo tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades definidos para os IFETS? Explícite sua opinião.
25. Na sua opinião o IFMA tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades no seu PDI e Regimento Interno? Explícite sua opinião.
26. Fale sobre a identidade institucional do IFMA?

**APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E
RELAÇÕES INSTITUCIONAIS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: ____ / ____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais	

PROFESSOR:	
CAMPUS:	
EMAIL:	
DEPARTAMENTO:	
CARREIRA: Magistério Superior () EBTT () Outra:	
CLASSE:	NÍVEL:
VOCE FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? () Sim () Não	
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:	
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:	
NO IFMA MINISTRA AULAS: () E. Técnico () E. Superior Graduação () E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu () E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu () Programas de FIC. Qual?	
REGIME DE TRABALHO: () D.E. () 40 HORAS () 20 HORAS () OUTRAS. Especifique:	
DATA DE NASCIMENTO:	IDADE:
NACIONALIDADE:	NATURALIDADE:
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFMA:	
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:	
QUANTO TEMPO COMO PRÓ-REITOR:	

FORMAÇÃO			
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?			
Outras observações:			
Licenciado:			
Pós-Graduação em Docência em Ensino:			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

1. Conte-nos um pouco sobre sua história de vida (sua vida antes de sua formação profissional, influências que teve para a escolha do curso superior, e sua área de atuação).
2. Além do cargo você desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão?
3. Tem sala de aula?
4. Qual nível, forma, modalidade?
5. Carga Horária em sala de aula: Turmas: Média de alunos por turma:
6. Pesquisa?
7. Extensão?
8. Fale sobre a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais. (atribuições, investimentos, prioridades).
9. Fale sobre as mudanças na Pro-Reitoria após a mudança para IFET.
10. Fale sobre o ensino, pesquisa e extensão no IFMA. (concepção institucional, investimentos)
11. Fale sobre:
 - Projetos de Extensão desenvolvidos e Áreas de maior concentração dos projetos;
 - Pesquisadores;
 - Editais (tipos, modalidades, periodicidade, investimentos, instituições de fomento);
12. Qual a relação que você estabelece entre a conjuntura político-econômica e as políticas educacionais, em particular a de Educação Profissional e Tecnológica?
13. Você era docente da instituição quando da mudança de CEFET para IFET? O que você considera que mudou na instituição? Como você analisa o processo de transição?
14. Como você analisa a política de expansão da Educação Profissional e Tecnológica através dos IFETS?
15. Na sua opinião o governo tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades definidos para os IFETS? Explícite sua opinião.
16. Na sua opinião o IFMA tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades no seu PDI e Regimento Interno? Explícite sua opinião.
17. Fale sobre a identidade institucional do IFMA.

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PRO-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEMA DA PESQUISA: Análise do trabalho e da carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PESQUISADORA: Elen de Fátima Lago Barros Costa

INFORMAÇÕES DO ENTREVISTADO

LOCAL DA ENTREVISTA:	
DATA: ____ / ____ / 2014	HORÁRIO:
CATEGORIA: PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS	

PROFESSOR:	
CAMPUS:	
EMAIL:	
DEPARTAMENTO:	
CARREIRA: Magistério Superior () EBTT () Outra:	
CLASSE:	NÍVEL:
VOCÊ FEZ OPÇÃO POR MUDANÇA DE CARREIRA? () Sim () Não	
TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO:	
TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DE ENSINO:	
NO IFMA MINISTRA AULAS: () E. Técnico () E. Superior Graduação () E. Superior Pós-Graduação Lato Sensu () E. Superior Pós-Graduação Stricto Sensu () Programas de FIC. Qual?	
REGIME DE TRABALHO: () D.E. () 40 HORAS () 20 HORAS () OUTRAS. Especifique:	
DATA DE NASCIMENTO:	IDADE:
NACIONALIDADE:	NATURALIDADE:
FEZ O CONCURSO OU SELETIVO NO IFMA:	
SE FOI TRANSFERIDO, DE QUAL CIDADE E INSTITUIÇÃO:	
QUANTO TEMPO COMO PRÓ-REITOR:	

<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?			
Outras observações:			
Licenciado:			
Pós-Graduação em Ensino:			

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Primeiramente diga seu NOME/CAMPUS E DEPARTAMENTO DE LOTAÇÃO

1. Fale sobre a carreira docente no IFMA. (como era, quais mudanças ocorreram, problemas detectados pelo sindicato, encaminhamentos do sindicato)
2. Quantos professores tem o IFMA? Por carreira?
3. Quantos professores estão afastados para qualificação? Qual modalidade?
4. Quantos professores estão em processo de aposentadoria? E afastados/licença?
5. Quantos professores aderiram a nova carreira EBTT?
6. Na sua opinião o governo tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades definidos para os IFETs? Explicitite sua opinião.
7. Na sua opinião o IFMA tem cumprido com os objetivos, princípios e finalidades no seu PDI e Regimento Interno? Explicitite sua opinião.
8. Fale sobre como você percebe a identidade institucional do IFMA?

ANEXOS

ANEXO A

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I
DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- ~~IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.~~
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei n. 12.677, de 2012)
- V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

~~Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.~~

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei n. 12.677, de 2012)

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

~~Art. 4º - As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.~~

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;

XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;

XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;

XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;

XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campus da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos campi que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

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

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura 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.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

~~§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.~~

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. (Redação dada pela Lei n. 12.772, de 2012)

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos campi que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do

respectivo campus, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do campus os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição;
ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A

(Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de campi da instituição. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação. (Incluído pela Lei n. 12.677, de 2012)

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em campus de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campus.

§ 2º Nos campi em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do Campus, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes campi de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

..... ” (NR)

“Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

..... ” (NR)

“Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

..... ” (NR)

“Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

..... ” (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.12.2008