

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

José Eduardo Borges Moreira

**DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE PESQUISA
NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Belo Horizonte
2017

José Eduardo Borges Moreira

**DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE PESQUISA
NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial à obtenção do título
de Doutor em Educação

Linha: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof^a Dra. Rosemary Dore Heijmans

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2017

M838d
T

Moreira, José Eduardo Borges, 1967-
Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos institutos federais de educação,
ciência e tecnologia do Estado de Minas Gerais / José Eduardo Borges Moreira. - Belo
Horizonte, 2017.
181 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora : Rosemary Dore Heijmans.

Bibliografia : f. 155-162.

Apêndices: f. 163-181.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino profissional -- Teses. 3. Ensino médio -- Minas
Gerais -- Teses. 4. Educação para o trabalho -- Teses. 5. Ensino técnico -- Teses.
6. Aprendizagem industrial -- Teses. 7. Professores de ensino técnico -- Formação --
Teses. 8. Escolas técnicas -- Teses. 9. Pesquisa educacional -- Teses. 10. Pesquisa --
Ação em educação -- Teses. 11. Reforma do ensino -- Teses. 12. Educação e Estado --
Minas Gerais -- Teses. 13. Políticas públicas -- Minas Gerais -- Teses. 14. Planejamento
educacional -- Minas Gerais -- Teses. 15. Minas Gerais -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Heijmans, Rosemary Dore. III. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 371.425

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

José Eduardo Borges Moreira. Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia do Estado de Minas Gerais.

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof^a Dra. Rosemary Dore Heijmans

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a Dra. Rosemary Dore Heijmans – FaE- UFMG - Orientadora

Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto – FaE-UFMG

Prof. Dr. Remi Castioni - UnB

Prof. Dr. João Bosco Laudares – PUC-MG

Prof^a Dra. Sabina Maura Silva – CEFET-MG

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2017.

ATA DE DEFESA

Dedico esse trabalho a todos aqueles que, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, vêm contribuindo para a melhoria da educação profissional em nosso País.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mais esta conquista em minha vida.

À Prof^a Rosemary Dore, pelo acolhimento de minha pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, pela confiança depositada e pelas contribuições para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, José do Patrocínio e Maria de Lourdes (saudades eternas), pela educação e por todo o amor dedicado a todos de minha família. A meus irmãos, Sérgio, Luiz e José Roberto, à Zuleika, e a todos os demais membros da família Moreira, agradeço pelo apoio e incentivo. Amo vocês.

A todos os integrantes da família Cunha, família que me recebeu como a um de seus filhos, toda a minha gratidão, respeito e carinho. Agradeço pelas orações e pela torcida. Saibam todos o quanto sou grato.

A meu amigo-irmão Leo e a todos os outros amigos que torceram pelo meu sucesso, minhas desculpas pelas ausências ao longo desses anos.

À Neyde e a todos os demais seres especiais à minha volta, pela ajuda nessa jornada.

Aos professores e amigos Marcão e Ricardo, aos quais devo os ensinamentos do caminho e toda a minha paixão pela educação, minha eterna gratidão. A Carlos Martinez e Dalmir Francisco (*in memoriam*), pelo incentivo ao Doutorado e ao Professor Arnaldo Vaz, pelo Parecer inicial de meu projeto de pesquisa. Aos demais colegas docentes e técnico-administrativos do Colégio Técnico da UFMG, meu muito obrigado por todo o apoio necessário.

Aos professores Suzana Gomes e Remi Castioni, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação. Aos demais servidores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da

Universidade Federal de Minas Gerais, em especial aos companheiros Herbert, Tati, Denise e Giuliano, pela grande ajuda e amizade.

Aos Institutos Federais, pela permissão do desenvolvimento deste trabalho e a todos os docentes participantes desta pesquisa, respondentes ao questionário e entrevistados, pela disponibilidade, generosidade e cooperação, sem as quais este trabalho não seria realizado.

Ao meu grande amor de muitas vidas, Carol, meus maiores agradecimentos, por todo o seu incentivo, amor, dedicação e principalmente por me fazer sempre tão completamente feliz.

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é proceder a uma investigação sobre o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) do estado de Minas Gerais, no período de 2008 a 2014. A investigação de fatores que influenciam a oferta e a realização de atividades de pesquisa nesses Institutos se deu por meio da análise de legislação específica e de documentos sobre educação profissional produzidos no País, em especial a partir dos anos 1990, além da coleta de dados pela aplicação de questionários eletrônicos e realização de entrevistas a docentes e gestores dos Institutos pesquisados. Os estudos se concentraram na busca de evidências de que a histórica dualidade estrutural e política da educação no Brasil, entre a formação geral e a formação para o trabalho, continuaram a ser mantidas, mesmo com a realização das reformas educacionais da educação profissional promovidas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2003. Tomando-se como ponto de partida o primeiro mandato do presidente Luis Inácio da Silva (Lula), este trabalho constrói-se a partir de dois eixos: a discussão sobre a dualidade educacional no País, entre formação geral e formação para o trabalho, e o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais, de 2008 até 2014. Criados em 2008, os Institutos Federais representam numericamente a maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional de todos os tempos no País. Por isso, em 2012, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria operacional que resultou na publicação de um relatório com uma série de recomendações para os Institutos. Algumas das questões apontadas pelo TCU serviram de ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, que sustenta a hipótese de que o ensino profissional no Brasil, desde seu início, esteve atrelado a uma série de políticas públicas que contribuíram para manter uma menor qualificação formal dos docentes da carreira de 1º e 2º graus e posteriormente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em relação à carreira docente das Universidades Federais, o que poderia desfavorecer o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Palavras-chave: Educação Profissional; Institutos Federais; Pesquisa; Carreira Docente

ABSTRACT

The main objective of this work is to carry out a research on the development of research activities in the Federal Education, Science and Technology Institutes - Federal Institutes (IF), of Minas Gerais state, from 2008 to 2014. The investigation of factors that can influence the offering and implementation of research activities in these Federal Institutes occurred through the analysis of specific legislation and documents on education produced in the country, especially from the 1990s. Furthermore, additional data about the development of research in these Federal Institutes were collected through the application of electronic questionnaires and interviews with teachers and managers. Theoretical studies were made in order to show evidences that the historical duality of education in the country, between general education and training for work, is maintained even with the completion of the educational reforms of vocational education promoted by the government of President Lula, starting in 2003. Taking as its starting point the first term in office of *Partido dos Trabalhadores* (PT) at the federal level by the President Lula's government in 2003, this work is constructed from two axes: 1) the discussion about the schooling duality in the country, between general education and training for work, and 2) the development of research activities in the Federal Institutes from 2008 to 2014. Created in 2008, the Federal Institutes represent numerically the largest expansion of the Federal Network of Vocational Education of all time in the country. Because of that, in 2012 the Federal General Accounting Office (TCU) conducted an audit that resulted in the publication of a report with a series of recommendations to improve the performance of these Federal Institutes. Some of the questions pointed out by the TCU served as the starting point for the development of this research, which supports the hypothesis that vocational education in Brazil has been linked to a series of public policies that have contributed to maintaining a lower formal qualification of teachers from Federal Institutes in relation to the teaching career of the Federal Universities which could disadvantage the development of research activities at these Federal Institutes.

Keywords: Vocational Education, Federal Institutes, Research Activities, Teaching Career

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEP	Comitê de Ética
COLTEC	Colégio Técnico
CONDETUF	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
DOU	Diário Oficial da União
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETV	Escola Técnica vinculada à Universidade
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FaE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPOG	Fórum dos Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
IF	Instituto Federal
IFE	Instituição Federal de Ensino
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSUDESTEMG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROIFES	Fórum dos Professores do Ensino Superior Público Federal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRECE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REDE	Rede federal de Educação Profissional e Tecnológica
REDITEC	Reunião dos Dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPE	Sistema Integrado de Recursos Humanos
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica e Profissional
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Investimentos por aluno nos ensinos fundamental, médio e superior e média salarial anual de docentes do ensino médio, no Brasil e Países investigados pela OCDE, 2014.....	42
Figura 2 - Linha do Tempo e Unidades existentes no IFMG, Brasil, 2016.	94
Figura 3 - Evolução no número de projetos de pesquisa e Inovação desenvolvidos pelo IFTM, de 2008 a 2015.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Limites de carga horária de aulas semanais nas carreiras de Magistério Superior e 1º e 2º Graus, Brasil, 1987.	49
Quadro 2 - Remuneração dos docentes das carreiras de 1º e 2º Graus e Magistério Superior, com Dedicação Exclusiva, com titulações em Mestrado e Doutorado, por Classe e Nível, Brasil, fevereiro de 2008.	52
Quadro 3 - Estruturação básica das carreiras de EBTT e Magistério Superior, por Classe e Nível, Brasil, março de 2013.....	56
Quadro 4 - Áreas e Número de Grupos de Pesquisa registrados no CNPq pelo IFTM, Brasil, 2016	102
Quadro 5 - Participantes em grupos de pesquisa registrados no CNPq, por Ano e Instituição, de 2008 a 2016.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014	40
Tabela 2 - Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014.....	41
Tabela 3 - Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014.....	43
Tabela 4 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação em todas as Instituições da Rede Federal de Educação. Brasil e regiões, 2008 e 2014.	82
Tabela 5 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasil e regiões, 2008 e 2014.	86
Tabela 6 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais. Brasil e regiões, 2008 e 2014.....	90
Tabela 7 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e regiões e no estado de Minas Gerais, 2008 e 2014.....	92
Tabela 8 - Número de Grupos de Pesquisa registrados no CNPq, por ano e Instituição, de 2008 a 2016.	102
Tabela 9 - Titulação dos pesquisadores participantes em grupos de pesquisa registrados no CNPq, por ano e Instituição, de 2008 a 2016	104
Tabela 10 - Distribuição dos docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais que responderam ao questionário eletrônico da pesquisa.....	116
Tabela 11 - Distribuição por gênero do número de docentes respondentes ao questionário eletrônico	116
Tabela 12 - Tempo de atuação docente em todas as instituições em que já trabalhou	117
Tabela 13 - Tempo de atuação docente exclusivamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	117

Tabela 14 - Último nível de qualificação concluída pelo docente	118
Tabela 15 - Tipo de Instituição onde concluiu a última qualificação docente	119
Tabela 16 - Regime de trabalho atual na Instituição	120
Tabela 17 - Níveis ou Modalidades de ensino em que atua ou atuou no Instituto.....	120
Tabela 18 - Número de horas/aula semanais ministradas na Instituição	121
Tabela 19 - Entendimento sobre crescimento ou diminuição da média de aulas semanais na Instituição desde 2008.....	122
Tabela 20 - Vantagens apontadas na implantação do Instituto Federal.....	123
Tabela 21 - Prejuízos da criação/implantação Instituto Federal (IF) em que o docente atua.....	124
Tabela 22 - Conhecimento ou não da Portaria nº17 SETEC/MEC.....	124
Tabela 23 - Principais implicações que as exigências da Portaria nº 17 trarão aos docentes dos Institutos Federais.....	125
Tabela 24 - Recebimento ou não de RSC.....	125
Tabela 25 - Distribuição da titulação dos docentes que recebem o RSC.....	126
Tabela 26 - Proporção de recebimento do RSC de acordo com a Titulação do docente.....	126
Tabela 27 - Tempo de atuação na Rede Federal e recebimento do RSC.....	127
Tabela 28 - Entendimento sobre o RSC vir a ser um desestímulo para a continuidade da qualificação docente	128
Tabela 29 - Motivo principal pela qual a concessão do RSC seria um desestímulo para a continuidade da qualificação.....	128
Tabela 30 - Principais motivos apontados para a continuidade da qualificação docente entre os que já recebem RSC.....	129
Tabela 31 - Principais entraves para o aumento do número de docentes com titulação de Doutorado na sua Instituição.....	130
Tabela 32 - Realização de pesquisa em sua Instituição de origem, antes da criação do Instituto Federal	131
Tabela 33 - Coordenação ou participação em algum projeto de pesquisa formal na Instituição em que atua	131
Tabela 34 - Motivo principal para ainda não ter participado em atividades de pesquisa no Instituto Federal	132

Tabela 35 - Principais dificultadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa na Instituição	132
Tabela 36 - Principais estímulos existentes na Instituição para o desenvolvimento de atividades de pesquisa	133
Tabela 37 - Principais facilitadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa no Instituto Federal	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	24
1.1 A questão do dualismo escolar e a organização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	24
1.1.1 Escola Unitária de Gramsci e os Institutos Federais: aproximações e limites para a superação da dualidade educacional	32
1.1.2 Universidades e Institutos Federais: dualismo entre as carreiras docentes.....	46
1.2 As reformas da Educação Profissional no Brasil a partir das décadas de 1990 e 2000 ..	59
CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO E O LUGAR DA PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	69
2.1 Organização dos Institutos Federais	70
2.2 Informações sobre a carreira docente de EBTT, de 2008 a 2014	77
2.2.1 Evolução e perfil do docente da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em todas as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação – Brasil, 2008 a 2014. ..	79
2.2.2 Evolução e perfil do docente da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Brasil, 2008 a 2014.	82
2.2.3 Evolução e perfil do docente da carreira de EBTT nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais, 2008 a 2014.	86
2.2.4 Comentários gerais	91
2.3 Os Institutos Federais de Minas Gerais: organização e atividades de pesquisa	93
2.3.1 Instituto Federal Minas Gerais – IFMG	94
2.3.2 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG	96
2.3.3 Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IFSUDESTEMG.....	97
2.3.4 Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.....	99
2.3.5 Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM	100
2.4 Participação dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.....	102
CAPÍTULO III – SOBRE A PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	106
3.1 Procedimentos metodológicos	106
3.1.1 Características e Estratégias da Pesquisa	108
3.1.2 Sujeitos e Amostragem da Pesquisa.....	113
3.2 Apresentação dos Resultados da Pesquisa	114
3.2.1 Questionário Eletrônico	114
3.2.2 Entrevistas	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES	163
APÊNDICE 1 – Página inicial do questionário eletrônico enviado aos docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
APÊNDICE 2 - Questionário eletrônico.....	165
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevistas.....	174
APÊNDICE 4 - Modelo de carta de anuência (Reitores)	176
APÊNDICE 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevistas).....	178
APÊNDICE 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário Eletrônico)....	180

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado *Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais*, insere-se na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O objetivo central deste trabalho é o de proceder a uma investigação sobre o desenvolvimento das atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) do estado de Minas Gerais, no período de 2008 a 2014.

A investigação de fatores que influenciam a oferta e a realização de atividades de pesquisa nos Institutos Federais é realizada por meio da análise crítica de documentos e publicações sobre a legislação específica concernente à educação profissional, produzidos no Brasil, em especial a partir dos anos 1990, além da coleta de dados por meio da aplicação de questionários eletrônicos e da realização de entrevistas a docentes gestores, diretamente ligados ao desenvolvimento de pesquisa nos Institutos Federais.

Os estudos concentram-se na análise da histórica dualidade da organização da escola no País, entre a formação geral e a formação para o trabalho. Tal dicotomia não foi rompida nem mesmo com as reformas da educação profissional promovidas pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), cujos princípios educativos buscavam, segundo a equipe à frente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), “afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas com vistas a estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais” (BRASIL, 2004a, p. 8).

Tomando-se o primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores (PT) na esfera federal pelo governo do presidente Lula, em 2003, como ponto de partida deste trabalho, sua organização abrange dois eixos: a discussão sobre a dualidade escolar, entre formação geral e formação para o trabalho, e o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais, de 2008 até 2014.

O debate sobre tais temas deu-se inicialmente a partir do local de atuação profissional do autor deste trabalho, o Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pertencente à Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica (EPT). Docente nessa Instituição desde 1993 na área de Fotografia e Artes Visuais dessa Escola Técnica vinculada à Universidade (ETV), presenciei e fui afetado pelas recentes transformações ocorridas no ensino profissional no País, desde as reformas promovidas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, até aquelas do governo do PT. Nesse quadro, destacam-se a criação da carreira de magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e dos Institutos Federais, ambos em 2008, quando à época, além das minhas atividades docentes, também participava como dirigente de sindicato nacional classista, como Diretor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Fórum dos Professores do Ensino Superior Público Federal (PROIFES), entre 2007 e 2011. Por conta deste cargo, participei como membro titular da Mesa Nacional de Negociação Permanente e de Grupos de Trabalho que foram instituídos entre representantes de governo e de sindicatos nacionais representativos dos trabalhadores em educação para serem formuladas e discutidas tanto a reestruturação da carreira de 1º e 2º Graus, quanto a criação dos Institutos Federais.

Criados em 2008 no governo do presidente Lula, os Institutos Federais representaram numericamente a maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional de todos os tempos no Brasil. Por isso, e tendo como objetivo a avaliação das ações de estruturação e expansão do ensino técnico profissionalizante no País, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou, entre agosto de 2011 e abril de 2012, uma auditoria operacional que resultou na publicação de um relatório detalhado com uma série de recomendações para aprimoramentos da atuação dos Institutos Federais.

A investigação do TCU abrangeu temas como evasão, interação com os arranjos produtivos locais, infraestrutura, iniciativas de apoio à inserção profissional de seus alunos no mercado de trabalho, além da integração acadêmica entre as áreas de extensão e de pesquisa. Especificamente em relação a este último item investigado pelo TCU, o documento final produzido destaca, entre outros pontos: “no que tange à pesquisa, verificou-se que a participação dos alunos dos Institutos Federais nessa atividade, da ordem de 1% em 2010, foi inferior à verificada nas demais instituições acadêmicas de nível superior [...]” (BRASIL, 2012, p.58).

Segundo a pesquisa realizada pelo TCU, os Institutos Federais teriam apenas cerca da metade do percentual de docentes participando de atividades de pesquisa, se comparados a seus colegas das Universidades. Além desta preocupação, a pesquisa realizada pelo TCU destacou haver obstáculos para que os Institutos

conseguissem captar recursos externos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, o que poderia ser uma das causas da baixa produtividade até então observada para nessa área:

Na área de produção de pesquisa e inovação, há obstáculos internos aos próprios institutos na realização de parcerias com o setor produtivo/empresarial, devido a fatores legais, administrativos e culturais. Outro desafio na gestão dos Institutos Federais diz respeito à prospecção de nichos de pesquisa mais compatíveis com sua identidade institucional (pesquisa aplicada) que o distinga da pesquisa acadêmica já tão consolidada pelas universidades. (BRASIL, 2012, p. 53).

Essa baixa participação nas atividades de pesquisa e extensão tem reflexo no nível de integração verificado entre os Institutos Federais e os arranjos produtivos locais. Nesse quesito, embora tenha sido apontada como ponto positivo a instalação de novos cursos em consonância com as necessidades dos mercados em que os **campi** estão inseridos, verificou-se que, na maioria dos casos, são os próprios institutos que custeiam suas atividades de pesquisa e extensão, denotando uma modesta articulação das instituições de ensino junto aos setores produtivos e às agências de fomento. (BRASIL, 2012, item 7.7 do anexo, voto do relator José Jorge, p. 3).

Com base na análise de tal documento do TCU, foram levantadas algumas questões que orientaram esta pesquisa. Quais seriam os motivos principais que poderiam explicar a menor participação em atividades de pesquisa dos docentes dos Institutos Federais em relação a seus colegas das Universidades? Os docentes que já se encontravam nas instituições de ensino que deram origem a seus Institutos tinham experiência anterior com atividades de pesquisa? Os novos docentes contratados desde 2008 tinham perfil acadêmico adequado para o desenvolvimento de atividades de pesquisa? Faltaria um maior número de docentes com titulação em Doutorado para aumentar a captação de recursos e o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos? Os alunos dos Institutos Federais estariam sendo estimulados a participar de atividades de pesquisa?

Tais questionamentos serviram como ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo mais amplo é o de identificar o perfil do professor pesquisador dos Institutos e os principais problemas e soluções apontados por estes para o crescimento da Pesquisa em suas instituições. Esta pesquisa teve como formulação de hipótese principal que uma série de políticas públicas adotadas para o ensino profissional no Brasil, desde sua criação, contribuíram para uma menor

qualificação formal dos docentes da carreira de 1º e 2º graus e posteriormente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em relação à carreira docente das Universidades Federais, o que poderia desfavorecer o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A revisão bibliográfica e o levantamento de dados sobre o referido tema da pesquisa nos Institutos mostraram que esta temática ainda era pouco estudada no meio acadêmico, mas que, no entanto, já constituía uma preocupação para os Institutos, mesmo antes do Relatório elaborado pelo TCU.

Em um documento intitulado *“O lugar da Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”*, produzido em 2009 pelo Fórum Nacional dos Dirigentes da Pesquisa e Pós-Graduação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FORPOG) e apresentado à XXXII Reunião dos Dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDITEC), realizada em São Luís, Maranhão, entre 19 e 21 de novembro, já havia a preocupação de se elaborar uma política para a pesquisa (além da pós-graduação e inovação).

O referido documento apresentava uma análise estatística da situação da Pesquisa na Rede àquela época, enfocando dados tais como número de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de Iniciação Tecnológica (PIBITI) e Iniciação Científica Jr (PIBIC Jr); número de bolsas de qualificação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) do Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PIQDTec); número de instituições da Rede que ofertavam cursos de pós-graduação e número de Grupos de Pesquisa da Rede cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os dados indicavam um crescimento ainda tímido dessas atividades nos Institutos Federais e, como alvos de preocupação destacados, o referido Fórum Nacional dos Dirigentes ressaltava duas principais questões. A primeira indicava que as atividades de pesquisa no Brasil estavam fortemente concentradas no Sudeste, em primeiro lugar, e no Sul, em segundo, e que tal concentração

[...] implica na construção de um poder nacional que tende a impor padrões de acesso aos recursos disponíveis e a privilegiar posições no mundo científico que não só dificultam como até impedem o acesso dos que se encontram nas posições ‘periféricas’. (BRASIL, 2009, p. 7, grifo meu).

Outra questão referida pelo mencionado Fórum relacionava-se à necessidade de desenvolver a pesquisa aplicada, em sintonia com as demandas de desenvolvimento locais e regionais:

Uma constatação de extrema importância para os Institutos que salta aos olhos ao se ler esses dados é o descolamento das práticas científicas desenvolvidas no mundo acadêmico das demandas tecnológicas da sociedade. Não obstante a universidade brasileira desempenhe um destacado papel na formação de recursos humanos em alto nível, isso não a tem impedido de distanciar-se do mundo das demandas concretas. (BRASIL, 2009, p. 7, grifo meu).

Considerando essas questões, buscou-se com a presente pesquisa identificar e analisar dados associados a docentes, discentes e instituições, que pudessem explicitar fatores relacionados à oferta e à realização de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para alcançar tal propósito, foram identificados e analisados dados quantitativos secundários já consolidados, no período de 2008 a 2014, referentes à Instituição e aos seus professores e alunos, tais como número total de docentes, titulação acadêmica, número de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e número de alunos participantes de atividades de pesquisa. Para agregar detalhes mais aprofundados com respeito às informações obtidas por meio da pesquisa quantitativa, também se realizou uma pesquisa qualitativa, por meio de aplicação de questionários encaminhados a todos os docentes efetivos dos cinco Institutos Federais do estado de Minas Gerais e entrevistas com gestores destes, entre os quais seus Pró-Reitores de Pesquisa e Inovação.

No fim de quase dois anos de trabalho, desde o início da revisão bibliográfica desenvolvida para esta pesquisa, as análises realizadas sobre os dados quantitativos e qualitativos coletados resultaram na obtenção de uma série de dados estatísticos e informações a serem utilizados com vistas ao crescimento e à melhoria da realização de atividades de pesquisa nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais, bem como servir de estímulo para o desenvolvimento de demais pesquisas acadêmicas sobre o referido tema, em outras instituições de ensino no País.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1 A questão do dualismo escolar e a organização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A ideia de que a escola é uma instituição cuja finalidade é a de preparar os alunos para o mercado de trabalho não corresponde ao papel que ela historicamente assumiu. A escola não esteve sempre vinculada a tal formação, pois foi “criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social”. (MANFREDI, 2002, p. 51).

No Brasil, a educação intelectual *versus* a educação para o trabalho, representativa de uma divisão de classes sociais entre ricos e pobres, e de uma divisão entre governantes e governados, está historicamente enraizada desde os tempos da colonização do País, quando o trabalho manual, sendo considerado como próprio de escravos, era visto de maneira bastante depreciativa. Desse modo, “a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes”. (CUNHA, 2005, p. 2).

Para analisar as implicações do dualismo escolar e suas origens, primeiramente é necessário examinar o significado de tal conceito. A palavra ‘dualismo’, de uma forma ou outra, tem uma definição mais genérica, relacionada a um sistema ou uma doutrina que admite a existência (ou coexistência) de dois princípios ou realidades contraditórias entre si, ensejando algum tipo de conflito. Segundo Mora (2004, p. 773), a generalização do significado do termo “fez com que ‘dualismo’ significasse, em geral, toda a contraposição de duas tendências irreduzíveis entre si”. Dessa forma, para o referido autor, várias doutrinas filosóficas fundamentais poderiam ser entendidas como dualistas e serem classificadas de várias maneiras, segundo os campos aos quais tal termo viesse a ser aplicado, como por exemplo o dualismo moral (a questão entre o bem e o mal), dualismo religioso (Deus e Diabo, luz e trevas), dualismo psicológico (o problema da união da alma com o corpo, do consciente com o inconsciente), filosófico (mente e espírito) etc.

Tendo como foco principal a educação profissional e tecnológica brasileira, aborda-se nesta pesquisa a questão do dualismo escolar.

Garcia (2012, p.123) afirma que a compreensão da gênese da dualidade estrutural, também na educação, deve-se ao entendimento de que a dualidade “está

no seio do sistema capitalista de produção que, ao dividir os homens em duas classes, [...] deu início à divisão técnica e social do trabalho, cujo reflexo foi materializado na organização escolar”, tendo um tipo de ensino destinado aos detentores do capital e outro, aos que vivem do trabalho.

Como proposta conceitual a ser formulada e discutida neste trabalho, que trata o conceito de dualidade educacional no campo das discussões sobre a educação e as transformações sociais do mundo do trabalho, será adotado o mesmo princípio tal como considerado por Soares (1999, p. 111), de que a proposta formulada por Gramsci de ‘escola unitária’ é a que melhor poderia representar “um horizonte conceitual e político na luta contra o dualismo escolar, que marca a história do ensino profissional nas modernas sociedades industriais do ocidente, incluindo o Brasil”.

Com o objetivo aprofundar os significados das questões referentes à educação profissional e tecnológica e do dualismo escolar abordadas neste trabalho, será necessária, ao menos brevemente, uma análise histórica e social de seus desenvolvimentos no País, tendo como foco a relação entre educação e as transformações do mundo do trabalho, conforme observado por Lima Filho (2010):

[...] a análise da Educação Técnica e da Educação Tecnológica como processos formativos com foco na preparação específica ou geral para as atividades produtivas tem como pano de fundo as relações entre organização da sociedade e da produção e os processos de formação humana e de formação de trabalhadores requeridos ou instituídos nessa mesma organização societária, nas diversas épocas históricas, em diferentes povos, nações ou Estados. (FILHO, 2010, CDROM).

No Brasil, a história do dualismo educacional na formação do trabalhador tem origem ainda nos tempos de sua colonização, quando os primeiros aprendizes foram os índios e os escravos. A marginalização dos participantes do ensino profissional em nosso País é atribuída por Fonseca (1986) à dualidade da escola:

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcou um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso País. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (FONSECA, 1986, p. 22).

Desde o Brasil Império, a dualidade na educação brasileira se viu apoiada por diversas vezes em aspectos legais que tinham o objetivo manter direitos àqueles

oriundos das classes sociais mais altas, em detrimento das mais baixas, como observado por Pamplona; Otranto (2011):

A legislação impedia a livre ascensão social das classes menos favorecidas economicamente, mantendo a educação propedêutica e a profissional em duas vias separadas, caracterizando a forte discriminação que o Estado assumia através de seus aparelhos. (PAMPLONA; OTRANTO, 2011, p. 2).

No âmbito da educação profissional formal no País, as primeiras intervenções oficiais do Estado brasileiro foram claramente criadas com base numa perspectiva discriminatória, mesmo que travestidas por aparentes ações assistencialistas, o que fez com que a dualidade educacional entre a formação geral e a formação para o trabalho continuasse a ser reforçada, como pode ser observado no texto da instituição das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente da república Nilo Peçanha, em 1909:

DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909.

Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

[...] (BRASIL, 1909, grifo meu).

É justamente a data da promulgação do referido decreto, em 23 de setembro de 1909, que se considera o marco da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDE) no Brasil. Dessa maneira, também se pode considerar este o início formal da responsabilidade do Estado brasileiro na formação profissional de seus habitantes, há pouco mais de um século apenas e, como apontado por Kuenzer (1999), em uma perspectiva educativa com finalidade moral repressora:

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 1999, p. 88, grifo meu).

Foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices pelo referido decreto, uma em cada capital de estado da Federação (excetuando-se o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul). Segundo observado por Manfredi (2002, p. 83), as escolhas da localização das escolas provavelmente obedeceram mais a critérios políticos do que econômicos, visto que “poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades.”

Ainda segundo Manfredi (2002, p. 84), em pouco mais de 30 anos de existência, passaram por estas Escolas cerca de 140 mil alunos. Os ofícios oferecidos, no entanto, eram mais artesanais do que manufatureiros, tais como marcenaria, alfaiataria e sapataria, “o que revela a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril. ”

A mesma ideia também é destacada por Ortigara (2012, p. 2), segundo o qual “não havia uma relação entre a criação das primeiras escolas de aprendizes e o capital agrário predominante na economia nacional daquela época.” Para o autor, tal quadro viria a se modificar principalmente a partir da década de 40, com o avanço da industrialização no País, mas ainda de modo a se evidenciar a dualidade estrutural do ensino profissionalizante existente.

A relação entre capital e formação de mão-de-obra passou a ser observada a partir da década de 1930, quando Escolas de Aprendizizes foram transformadas em Liceus, e, na década de 1940, criadas as Escolas Industriais Técnicas. A partir de então, passou-se a se

observar uma relação direta entre a formação de mão-de-obra e a demanda advinda do processo de industrialização pelo qual o País passava, evidenciando a dualidade entre o ensino propedêutico e a formação para o trabalho. (ORTIGARA, 2012, p.2).

O reforço a tal dualidade aparece na Constituição brasileira de 1937, instituída logo no início do regime do Estado Novo de Getúlio Vargas¹, período no qual, de acordo com Pamplona & Otranto (2011, p. 10), “toda a legislação se voltou para os interesses de uma nova ordem configurada pelo regime ditatorial”. No âmbito educacional, a Constituição de 1937 foi um grande retrocesso em relação ao que se havia garantido na Constituição de 1934: a educação, que havia sido proclamada como dever do Estado, passa a ser considerada pela Constituição seguinte como uma ação supletiva deste, como pode ser observado pelo Art. 129 da Constituição Brasileira de 1937. Naquele período, quando as escolas criadas em 1909 estavam sob responsabilidade da Superintendência do Ensino Profissional do então Ministério da Educação e Saúde Pública, podia-se verificar que o ensino profissional no País ainda tinha cunho assistencialista e foco principal no desenvolvimento deste para a indústria.

Constituição de 1937:

[...]

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

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

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, grifo meu).

¹ Estado Novo (1937-1945) é o nome em que se deu ao período no Brasil instituído pelo Presidente Getúlio Vargas, após golpe de Estado, caracterizado principalmente pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e pelo autoritarismo de seu governo.

Ainda sem uma legislação que permitisse a seus alunos o prosseguimento dos estudos na educação superior, ao se incentivar a demanda da educação profissional principalmente aos filhos das classes trabalhadoras menos favorecidas, nada mais se fazia do que corroborar o ideal de continuidade de um *status quo*: aos filhos de operários, a continuidade do trabalho de seus pais. Dessa maneira, observa Pamplona & Otranto (2011), a Constituição de 1937, ao destinar o ensino profissional aos pobres, nada mais fez do que reforçar tal marco discriminatório no ensino profissional brasileiro, questão também apontada por Romanelli (1986):

[...] *oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres*, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo as escolas dos pobres. (ROMANELLI, 1986, p. 153).

Conforme Dore; Lüscher (2011, p. 778), tal marca dualista poderia ser reconhecida como uma marca distintiva da escola média no Brasil e que ganhou contornos ainda mais bem definidos “entre 1942 e 1946, quando foram criadas as Leis Orgânicas do ensino, que instituíram cursos nas áreas industrial, comercial e agrícola como ramos distintos da então educação secundária.”

Naquele período, a chamada Reforma Capanema² englobou uma série de diretrizes educacionais que modificaram o ensino no País. As Escolas de Aprendizizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas de nível secundário e se criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. As propostas dualistas para o ensino profissional, no entanto, continuavam a se legitimar, já que a conclusão dos cursos profissionalizantes ainda não permitia livre acesso à educação superior, como observam por Pamplona; Otranto (2011):

Foi um período em que a dualidade na educação se expressava, na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior, na mesma carreira, não podendo escolher outra, e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário, podiam prosseguir ao

² Nome dado à reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante o governo Vargas, sob o comando do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

superior, sem restrição alguma. (PAMPLONA; OTRANTO, 2011, p. 10).

Segundo o estabelecido pela Lei orgânica do ensino industrial, este tipo de ensino era definido como o “ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942, Art. 1º). O acesso à educação superior, por meio do curso técnico, estava condicionado à mesma área de formação técnica do aluno e, ainda assim, como uma possibilidade apenas, como se observa na legislação da época:

CAPÍTULO IV

DA ARTICULAÇÃO NO ENSINO INDUSTRIAL E DESTE COM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:

I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.

II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado.

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1942, grifo meu).

Somente em 1961, quando é estabelecida a igualdade plena entre o ensino técnico e o secundário (Lei 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o ensino profissional passa a ser equiparado ao ensino acadêmico, garantindo a seus alunos o acesso direto ao ensino superior, independentemente da área de ensino, findando-se a dualidade educacional imposta até então, ao menos formalmente, segundo Canali (2009):

No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Apesar da legislação estabelecer a equivalência, o que representou um ganho à ascensão ao ensino superior da classe desprivilegiada socialmente, a discriminação permanece como herança cultural. (CANALI, 2009, p. 11-12).

Findada a questão do livre acesso ao ensino superior por meio da educação técnica de nível secundário, pavimentava-se, a partir de então, a ideia de transposição de uma mesma forma de discriminação dualista, agora no ensino superior, por meio da criação, poucos anos mais tarde, dos cursos profissionais superiores.

Autorizados a serem ofertados como cursos profissionais superiores de curta duração pelas então Escolas Técnicas Federais (Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, BRASIL, 1969), tais cursos eram

[...] destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional" (Brasil, 1969, Art.1º, grifo meu), além de seus diplomas importarem apenas "capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo currículo de cada curso" (BRASIL, 1969, Art.3º, grifo meu).

Dore Soares (1982) evidencia o vínculo entre a criação dos cursos superiores em tecnologia no Brasil, desde sua origem, e a elevação da dualidade da escola média para o nível superior:

As respostas às pressões sociais sobre a universidade vinham sendo elaboradas junto com novas proposições para expandir o ensino tecnológico de nível superior. O equacionamento da carência de técnicos para a indústria era debatido ao lado da procura de alternativas para criar, na estrutura de organização da escola superior, um tipo de formação voltado para a preparação de quadros técnicos. [...] Dessas propostas nascem os cursos superiores técnicos. Com a criação desses programas, a dualidade da escola média é recomposta na escola superior. (SOARES, 1982, p. 213, grifo meu).

A partir de então, configura-se o dualismo entre o ensino profissionalizante e o acadêmico, desde o ensino básico até o superior. Dualismo este que continuou sendo reproduzido, em maior ou menor escala, conscientemente ou não, até os dias atuais. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de ensino criadas em 2008 no início do segundo mandato do governo Lula e fundamentados na verticalização do ensino técnico de nível médio ao superior, são representativos de tal continuidade da dualidade escolar.

1.1.1 Escola Unitária de Gramsci e os Institutos Federais: aproximações e limites para a superação da dualidade educacional

Atento às mudanças pelas quais vinham passando as sociedades burguesas do final do século XIX com o desenvolvimento da indústria em âmbito mundial, Gramsci³ também se ocupa da discussão sobre as relações do mundo do trabalho. E entre as várias questões por ele abordadas quanto ao tema, havia o debate acerca da dualidade do ensino entre a formação geral e a profissional, dualidade esta representativa de uma organização escolar capitalista, ligada à divisão da sociedade entre classes, em governantes e de governados.

Nascimento (2008, p. 281) afirma que a preocupação de Gramsci com a educação relacionava-se à crítica que fazia ao ensino técnico italiano, voltado aos trabalhadores assalariados, diferentemente do ensino humanista italiano, “oferecido à burguesia – esta sim destinada à comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês.”

Nesse sentido, como bem apontado por Dore (2006, p. 335), o “interesse de Gramsci pela educação e pela escola desenvolve-se no mesmo passo em que ele amplia seu estudo sobre o Estado capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento socialista [...]”. Para a autora, Gramsci procura avançar o conceito de Estado elaborado por Marx e Engels, ao observar algumas mudanças significativas no modo de atuação deste, desde quando fora formulado por volta de 1848. Essa foi uma questão de grande relevância compreendida por Gramsci: a de que a burguesia já não precisava governar apenas pelo uso da força e opressão aos trabalhadores, como tinha sido feito então até o século XIX.

Apesar de muitos direitos dos trabalhadores serem conquistados, tais como fazer greve, formar sindicatos, sufrágio universal masculino, dentre outros, Gramsci observou se tratar, na verdade, de uma nova estratégia de exercício de poder, desta feita pelo convencimento das classes subalternas a se submeterem ao domínio da

³ Antonio Gramsci (1891-1937), italiano nascido em um vilarejo ao norte da Sardenha, de origem familiar pobre, tornou-se jornalista, escritor, filósofo e político, tendo sido um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Condenado a 20 anos de prisão em 1926, por conta de oposição ao governo fascista de Mussolini, faleceu aos 46 anos, em um hospital de Roma, logo após permanecer durante mais de dez anos preso e onde sua saúde fora agravada por uma série de maus tratos e pelas condições adversas do cárcere. Considerado um dos maiores intelectuais do século XX, Gramsci redigiu, já na prisão, entre 1929 e 1935, um total de 33 volumes de pensamentos, reflexões e teorias escritas em cadernos escolares, equivalentes a aproximadamente 2.500 páginas de texto. Tais escritos viriam a ser publicados postumamente e conhecidos como “Cadernos do Cárcere”.

classe dominante, o que Gramsci viria a definir como luta pela hegemonia, como explica Dore (2006, p. 337),

[...] significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola.

Dore Soares (1999b) afirma que, ao apresentar seu conceito de hegemonia e sociedade civil, Gramsci o fez de forma inovadora, principalmente quanto à relevância dada à cultura:

A grande novidade apresentada por Gramsci, ao desenvolver o conceito de sociedade civil e de hegemonia, é a de conferir à cultura uma importância que esta jamais desfrutara no pensamento socialista. É por isso que ele, apesar de não ser pedagogo, considera a escola extremamente importante para a organização cultural dos trabalhadores. (SOARES, 1999b, p. 77).

Desta forma, pode-se verificar uma justa relação entre a proposição da escola unitária de Gramsci e sua preocupação com uma reforma intelectual e moral, pressuposto para a construção de uma hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos e condição fundamental para a superação do dualismo escolar. Para Gramsci, mesmo o trabalho físico de menor valor intelectual necessitava de um mínimo de atividade intelectual. Dessa forma, para ele “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais”⁴ (Gramsci, 2001, p. 18), apesar de nem todos serem vistos, de forma explícita, como tal. A escola, seria então um dos locais onde então tal conscientização e formação poderia melhor ocorrer.

Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para a elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização [...]. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas

⁴ Em Gramsci todos nós somos intelectuais porque para ele não há nenhuma atividade humana desprovida do elemento cognitivo, por mais banal e automática que essa atividade possa ser, mas nem todos exercemos a função de intelectuais que é a de organizadores da cultura e representantes dos interesses de determinados grupos sociais.

destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.” (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Mesmo entendendo ser a escola um espaço de luta ideal para a elevação do nível intelectual das massas, por meio da educação, Gramsci (2001) tinha a consciência de ser este um ambiente reprodutor das relações sociais dominantes:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Portanto, seria fundamental que houvesse um tipo de escola onde se buscasse a ruptura da dicotomia entre o saber e o fazer e entre uma educação para os dominados e outra para os dirigentes. Surge daí a proposta da escola unitária de Gramsci, uma escola preconizadora de uma formação moral e cultural que pudesse propiciar a seus integrantes a transformação para uma sociedade mais justa.

A escola unitária foi pensada por Gramsci dentro do contexto de crise da Escola Humanista, cuja maior expressão se deu no fim do século XIX e início do XX, quando, devido às mudanças ocorridas com o avanço da Revolução Industrial, da ciência e da tecnologia, as cidades tiveram um aumento da demanda por uma força de trabalho qualificada no campo industrial.

Para Gramsci, a tendência naquele momento era a de abolir qualquer tipo de escola *desinteressada* (não imediatamente interessada) e *formativa*, ou de conservar apenas reduzido exemplar desta, destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não deveriam pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade eram predeterminados.

Identificando a crise da escola humanista e as iniciativas surgidas para dar novas respostas à situação, Gramsci então apresenta críticas e propostas. Critica a multiplicação de escolas profissionais, sem planos e princípios, que davam aos trabalhadores a ilusão de que a ampliação de escolas significava o alargamento de suas possibilidades de elevação cultural e social.

Nesse sentido, Gramsci propõe como solução da crise escolar, a escola unitária. Uma escola orientada pelo princípio unitário, a formação que une o desenvolvimento do trabalho industrial ao trabalho intelectual, como estratégia para superar a dualidade entre escola profissional e escola formativa.

Mais do que ter como objetivo a dissolução da dualidade das formações geral e profissional, observa Dore Soares (1999b, p. 86), que a escola unitária teria ainda como horizonte a luta pela igualdade social, daí a ideia de 'unitária', "que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados", afirmação que pode ser comprovada em escritos do próprio Gramsci (2011):

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2011, p.49).

Gramsci, dessa maneira, dá prioridade à formação geral, humanista, e não à formação profissional. Para ele, o jovem deve primeiro desenvolver determinadas faculdades que lhe possibilitem adquirir maturidade e autonomia a fim de que, posteriormente, possa escolher sua profissão de maneira consciente.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Analisando a concepção gramsciana de escola unitária e os elementos que a compõem, é possível elaborar como questão problematizadora deste Capítulo o seguinte: seria possível afirmar que as concepções de Gramsci sobre a escola unitária, com o objetivo de superar a dicotomia existente entre a formação de governantes e de governados, de alguma forma foi posta em prática no Brasil?

Para responder a tal questionamento, realiza-se inicialmente uma retrospectiva de como as ideias de Gramsci chegaram ao País. Segundo Dore (2006), a

apresentação de propostas para a educação pública sob uma perspectiva socialista ocorreu no Brasil somente a partir da abertura política do início dos anos 1980, sendo que as reflexões de Gramsci talvez tenham sido as que mais contribuíram para a formulação de projetos em defesa da educação pública e de qualidade para todos. No entanto, anos mais tarde, a proposta de escola unitária de Gramsci passou a ser confundida com o conceito de escola politécnica:

A leitura do pensamento pedagógico de Gramsci foi acompanhada da retomada da perspectiva vagamente apresentada por Marx sobre escola, difundida no Brasil como “escola politécnica”. A partir de então, “escola unitária” e “escola politécnica” passaram a ser entendidas na literatura educacional brasileira como se fossem a mesma coisa. (DORE, 2006, p. 340).

A confusão entre os conceitos de educação politécnica supostamente elaborada por Marx e escola unitária de Gramsci, difundida no País como sendo uma mesma proposta, é atribuída especialmente a Mario Manacorda, que admite tal falha também a Saviani, como é observado por Soares (2004), cujas indagações foram realizadas diretamente a Manacorda:

De fato, creio que seja também eu [Manacorda], talvez junto a Demerval Saviani, responsável por essa confusão, com minhas lições em seis universidades, dentre as quais a de Minas Gerais (Belo Horizonte) e com o meu livro *a História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, traduzido pela Cortez, em 1979, e o outro, *Marx e a pedagogia moderna*, traduzido por Iniciativas Editoriais, em Lisboa, 1975. E não sei se foi também traduzido *O princípio educativo em Gramsci*, onde eu possa ter “confundido” um pouco Marx e Gramsci, justificando sua observação. (SOARES, 2004, p. 4).

Esta questão também foi apontada por Nosella (2007), para quem Manacorda também se utiliza do termo politecnia de maneira equivocada, em termos semânticos, ao adotá-lo como sinônimo de “pluriprofissional”:

Para o senso comum letrado, o termo “politécnico” toma sua significação da etimologia grega, da história da Escola Politécnica de Paris e, em geral, do ensino Superior de engenharia (as “Polis”). [...] Nessa perspectiva, compreende-se como o professor Manacorda, toda vez que se refere à palavra politécnico, utilize como sinônimo um outro termo, isto é, “pluriprofissional”. (NOSELLA, 2007, p. 142).

O conceito de politecnia, que se aproxima mais do conceito de “desespecialização”, ou aprendizagem de muitas técnicas, não poderia ser confundido

com o descrito por Gramsci para escola unitária, que tem como propósito a formação de dirigentes e a elevação moral e intelectual dos grupos sociais subalternos, o que não poderia se realizar num tipo de escola politécnica.

Apesar disso, a confusão se fez em vários documentos e várias diretrizes que foram adotadas nas concepções para a educação profissional do País. Como exemplo, o termo é adotado mesmo no texto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵, em seu item 2.3.1, onde se apresenta a proposta do Instituto Federal:

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. [...] Trata-se de um arranjo educacional que articula, em uma experiência institucional inovadora, todos os princípios que informaram a formulação do PDE. Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politécnica, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (BRASIL, 2007, PDE, p. 32-33, grifo meu).

O termo “escola politécnica” aparece também em discursos e nas publicações de grande representatividade governamental, como o de Eliezer Pacheco, Secretário da SETEC/MEC entre os anos de 2005 a 2012:

Quanto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (Setec, MEC), o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar o papel do gestor público de administrar e transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática. O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. (PACHECO, 2011, p. 10-11, grifo meu).

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que foi lançado em abril de 2007, no início do segundo mandato presidencial do governo Lula, na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad, cujas proposições visavam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Amorim (2013) identifica esta mesma problemática ao dizer que os conceitos de politécnica e de escola unitária ganharam sustentação no País, até então serem adotados, de forma equivocada, nas propostas de organização dos Institutos Federais.

A confusão entre escola unitária e politécnica contribui para enfraquecer a definição de um projeto para a emancipação dos grupos sociais subalternos e construção de uma nova hegemonia, e a ideia de politécnica figura, em pleno século XXI, como base que orienta as políticas educacionais para a escola média. Isso se faz notar quando examina-se o decreto que propõe a integração entre ensino médio e técnico (Decreto Nº 5154/2004). A noção de politécnica se faz presente também na proposta de organização dos IFs. Defende-se a oferta de ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, e assume-se que os IFs permitirão realizar essa unidade da escola média. (AMORIM, 2013b, p. 139-140).

Portanto, tomando-se como referencial os conceitos de Gramsci para a escola unitária, o que ocorreu no Brasil ao se defender a oferta do ensino médio integrado ou ainda pela forma como os Institutos Federais foram organizados, em uma perspectiva politécnica, na prática, acabou por reforçar a dualidade tanto do ensino médio quanto do superior, na medida em que a estruturação de um “bloco” de ensino técnico veio a se diferenciar de outro, em ambos os níveis de ensino, como observado por Nosella (2007) e Amorim (2013):

[...] considero inadequada a expressão “educação politécnica”, defendida por vários educadores marxistas sobretudo nos anos de 1990. Com efeito, é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana.

Esses educadores marxistas, entretanto, não deixaram de ser críticos e criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. Porém, considero que a bandeira da “politécnica” os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós certo reducionismo. A escola unitária, de outro lado, que progride *pari passu* com a sociedade unitária, ficou fora de foco. (NOSELLA, 2007, p. 150).

Essa tendência vem se afirmando desde a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, com autorização para atuar no ensino superior, além do ensino médio. Nesse caminho de estruturar um bloco de ensino tecnológico, que vai do ensino técnico básico ao ensino superior, emerge a concepção dos Institutos Federais. Sob o discurso de inclusão social, subjacente às formulações para concretizar os IFs, vai ganhando novos contornos o processo de diferenciação da escola. O que se observa, portanto, é

que o modelo de IFs se dirige para a organização de um bloco de ensino destinado à oferta de educação técnica e profissional para formação de quadros instrumentais, para atender às exigências de desenvolvimento do capitalismo. (AMORIM, 2013b, p. 141).

Sob tal óptica, as estruturas adotadas para construir o ensino tecnológico de nível superior tenderiam a manter as diferenças econômicas e sociais do capitalismo. Seria o mesmo como o apontado por Gramsci quando analisou a situação italiana no início do século passado.

Ao apresentar algumas ideias de Gramsci para a escola unitária, pode-se identificar as que apresentam maior similaridade às propostas dos Institutos Federais, na busca da superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, conforme o preconizado pelo governo do PT no texto aprovado no PDE.

Não há proximidade, entretanto, entre o formato dos Institutos Federais e o conceito de Gramsci para a escola unitária. Haveria alguma similaridade entre as proposições conceituais de Gramsci e as políticas públicas para a educação profissional colocadas em prática no governo do PT?

Um dos apontamentos da proposta de escola unitária refere-se ao investimento do Estado na educação, que deveria ser ampliado. De acordo com Gramsci,

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 36, grifo meu).

Comparando-se a proposta de Gramsci de aumentar o investimento do Estado, por meio de verbas públicas na educação, a fim de dar sustentabilidade à escola unitária, com a criação dos Institutos Federais em 2008, percebe-se que houve um aumento substancial no gasto público federal destinado à educação profissional durante o período do governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil. Tendo em vista as políticas adotadas pelo governo do PT, desde o primeiro mandato de Lula, que buscou privilegiar a educação profissional e tecnológica como objeto de uma “[...] política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social, dotada de recursos orçamentários e garantias de continuidade” (Brasil, 2004a, p. 39), realmente

pode-se afirmar que houve aumentos significativos no investimento público direto em educação.

Isso pode ser observado nos gastos em educação no País, cujo crescimento da média geral entre todos os níveis de ensino em relação ao PIB *per capita* aumentou cerca de 75% entre os anos de 2003 e 2014, quando comparado aos dados dos últimos anos do governo FHC. Entre 2003 e 2014, no governo do Partido dos Trabalhadores, a média geral de investimento público direto por estudante passou de cerca de 14 para aproximadamente 25 pontos percentuais (Tabela 1). Os maiores investimentos em educação no País ocorreram no Ensino Médio, com um aumento de cerca de 260% em relação ao ano de 2002, passando-se de 8,5 para cerca de 22 % do PIB *per capita* no mesmo período, enquanto que no Ensino Superior houve um decréscimo de cerca de 30 % no investimento no mesmo período (117,1 para 80,3% PIB *per capita*).

Tabela 1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014

Ano	Percentual do Investimento Público Direto por Estudante em relação ao PIB <i>per capita</i> (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	14.1	11.7	14.8	11.2	11.8	11.3	128.5
2001	14.4	12.0	13.1	11.0	12.7	12.6	125.7
2002	14.4	11.9	12.3	13.0	12.3	8.5	117.1
2003	13.6	11.4	13.5	12.1	11.4	9.1	98.5
2004	13.8	11.8	13.0	13.1	12.2	7.9	89.1
2005	14.2	12.0	11.7	13.6	12.7	8.1	92.9
2006	16.0	13.9	12.1	14.4	15.8	10.7	90.9
2007	17.5	15.3	13.8	16.0	16.8	12.2	90.3
2008	18.6	16.5	13.8	17.3	18.4	13.3	78.4
2009	20.2	17.8	13.6	19.2	20.1	13.8	86.9
2010	21.4	18.8	15.4	20.2	20.2	16.0	84.8
2011	22.8	19.9	17.8	20.4	20.5	19.4	88.3
2012	24.4	21.7	21.0	22.1	21.2	22.1	80.5
2013	25.8	22.8	22.6	22.9	22.7	23.0	88.9
2014	24.5	21.8	21.6	21.7	21.8	22.1	80.3

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>

Os investimentos do PT em educação foram, proporcionalmente, maiores na educação básica e nos níveis Médio e Profissional e menores na educação superior.

Tais investimentos também podem ser comprovados durante o governo do Partido dos Trabalhadores no significativo aumento no número de matrículas da rede de educação profissional no País entre os anos de 2008 a 2014 (Tabela 2).

Tabela 2 - Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014

Ano	Matrículas na Ed. profissional por dependência administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	942.917	132.732	322.362	36.120	451.703
2010	1.178.540	179.433	418.157	32.265	548.685
2012	1.398.193	224.892	505.714	31.056	636.531
2014	1.784.403	249.604	536.678	40.927	957.194
Δ% 2008/2014	89,2	88,1	66,5	13,3	111,9

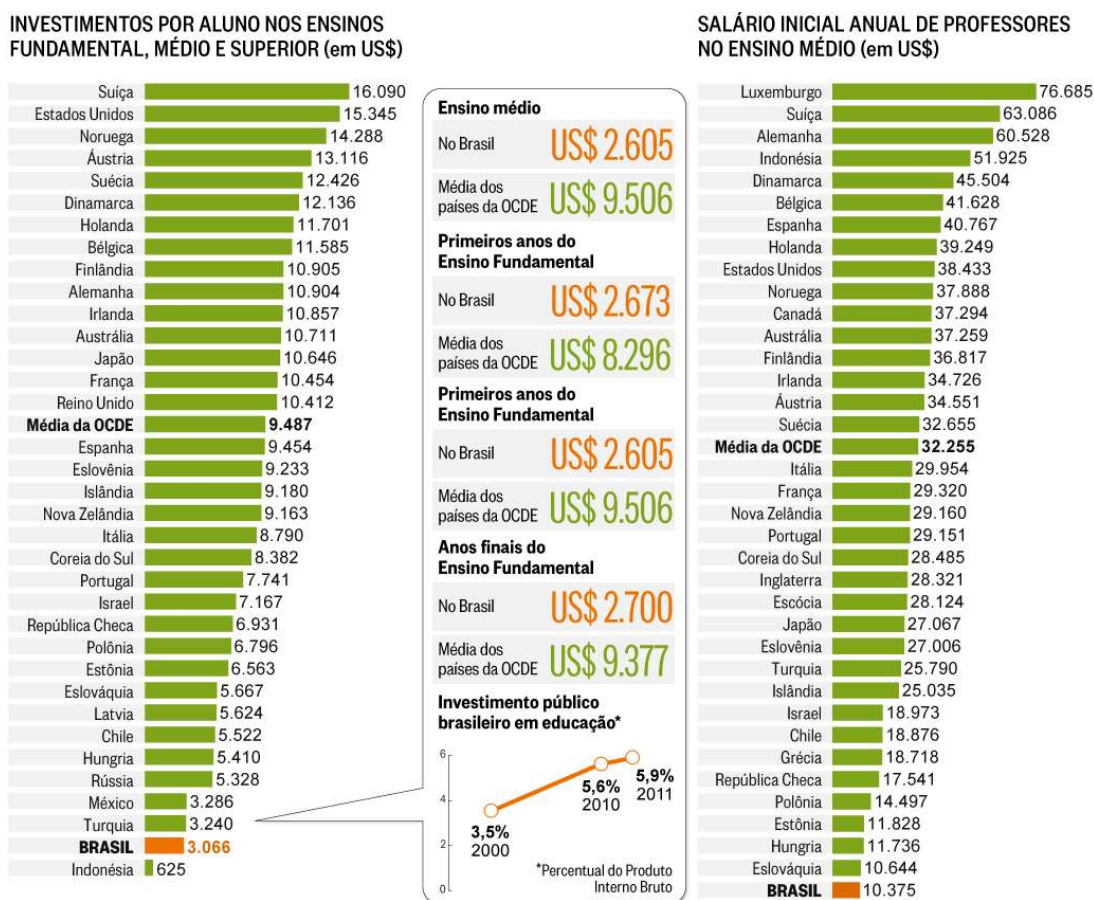
Fonte: MEC/Inep, censo 2015, disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192 Acesso em: 13 jun. 2016

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.

O aumento dos investimentos públicos do Estado em educação e do número de matrículas, no referido período, podem ser considerados como positivos, havendo uma possível aproximação das ideias apresentadas por Gramsci para a escola unitária quanto a esta questão. No entanto, conforme dados publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2014, mesmo observando-se melhora em seus índices de investimento na área, o Brasil ainda investia muito pouco em educação, se comparado aos demais Países indicados (V. Figura 1). Conforme o estudo, os valores nacionais eram inferiores à de Países de renda semelhante ao do Brasil, como Turquia (US\$ 3.240) e México (US\$ 3.286) e ainda muito distantes da média de US\$ 9.487 do conjunto de Países que compõem a OCDE. No topo, figuram nações como Suíça (US\$ 16.090) e Estados Unidos (US\$ 15.345).

Figura 1 - Investimentos por aluno nos ensinos fundamental, médio e superior e média salarial anual de docentes do ensino médio, no Brasil e Países investigados pela OCDE, 2014.



Fonte: OCDE. Infográfico: O Globo. Publicado em: <http://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/alguns-dos-dados-do-levantamento.html>

Além disso, o aumento no investimento público em educação no País durante o período do governo do PT não se verificou apenas na rede pública. Entre 2008 e 2014, apesar de ocorrido um aumento de cerca de 88% no número de matrículas na Rede Federal de Ensino Profissional (de 132.732 para 249.604 vagas), houve um aumento ainda maior, de cerca de 112% (de 451.703 para 957.194 vagas), para o mesmo tipo de matrícula na esfera privada, e, como sabido, com utilização de grande parte de verbas públicas (Tabela 3).

Tabela 3 - Evolução do número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2008/2014

Ano	Matrículas na Ed. profissional por dependência administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2008	942.917	132.732	322.362	36.120	451.703
2010	1.178.540	179.433	418.157	32.265	548.685
2012	1.398.193	224.892	505.714	31.056	636.531
2014	1.784.403	249.604	536.678	40.927	957.194
Δ% 2008/2014	89,2	88,1	66,5	13,3	111,9

Fonte: MEC/Inep, censo 2015, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192 Acesso em: 13 jun. 2016

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Um exemplo dessa tendência se encontra no afirmado por Frigotto (2011, p. 246-247), de que o “Sistema S, em 2010, mobilizou aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados”. A destinação de tamanhas verbas públicas à rede privada de educação profissional pode ser um dos indicadores da vitória das forças conservadoras que fizeram predominar a continuidade de uma política de ajuste do Brasil às exigências de globalização da economia e favorecimento das classes dominantes. Frigotto e Ciavatta (2011) comparam o governo FHC e os governos de Lula e Dilma Rousseff, quanto à mesma questão:

No plano estrutural, não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 625).

O estudo da OCDE também mostra que em relação à média salarial inicial dos professores, o Brasil estava muito abaixo dos demais Países pesquisados (Figura 1). Os dados referem-se ao salário inicial anual de professores do ensino médio (em US\$). Enquanto a média da OCDE apontava 32.255 dólares anuais, os números referentes ao Brasil significavam menos da terça parte deste e quase oito vezes menor do que o apresentado em Luxemburgo, o país colocado em primeiro lugar nesse

quesito pela pesquisa. A questão da valorização docente e do aumento da contratação de professores também foi uma questão apontada por Gramsci como fundamental a ser colocada em prática para o sucesso da escola unitária:

Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. (GRAMSCI, 2001, p. 121, grifo meu).

Este é mais um aspecto a ser objeto de análise comparativa em relação aos ideais de Gramsci e a criação dos Institutos Federais. No documento publicado pelo governo Lula em 2004, de diretrizes das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no País, a partir de então, já apresentava “comprometimento com uma escola pública de qualidade [...] e na valorização da função docente.” (BRASIL, 2004a, p. 20, grifo meu). Neste mesmo documento, no item 5.1 – *Comprometer-se com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica*, aquele Governo se mostrava crítico ao anterior, assumindo o compromisso de realizar uma política de maior valorização de seus docentes:

A tendente submissão da educação aos ditames e exigências da economia de mercado criou novas segmentações de nível salarial e prestígio profissional entre os docentes. Acrescente-se a isso a política de contenção e segmentação salarial no setor público de ensino, a não abertura de novos concursos públicos plenos e o preenchimento das vagas por professores com contratos precários. Esse conjunto de políticas implantadas nas instituições federais de ensino levou à extrema desvalorização da atividade docente em si e, particularmente, dos docentes como servidores públicos. Há urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais. (BRASIL, 2004a, p. 20, grifo meu).

Quanto à questão do aumento da contratação de professores, como o ideal proposto por Gramsci, comparativamente à criação dos Institutos, o número de docentes da carreira de magistério de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Brasil mais que dobrou em 6 anos, constituindo-se na mais significativa ampliação do quadro docente já visto até então no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional. Dados obtidos pelo Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), indicam que houve um salto de cerca de 16 mil docentes da

carreira de EBTT em 2008 para mais de 35 mil em 2014.

Nos Institutos Federais, porém, o que o governo buscou desde sua implementação foi o estabelecimento de estratégias para que a Relação Aluno Professor (RAP) se mantivesse crescente, tendo como meta chegar a uma relação próxima a 20 alunos por professor, conforme estratégia aprovada no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014b, p.5) “[...] elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte)” e posteriormente regulamentada por meio das Portarias nº 818 e nº 25, do MEC e SETEC.⁶

Dessa forma, no caso dos Institutos Federais, uma maior contratação docente não poderia trazer o benefício imaginado por Gramsci (2001) à educação, que seria justamente o oposto: o aumento da eficiência educacional por meio da diminuição da relação numérica entre professores e alunos.

Há outras semelhanças entre o conceito de Gramsci para a escola unitária e a proposta dos Institutos Federais. No entanto, como todas as outras até aqui destacadas, após breve análise, certamente seriam vistas como análogas apenas no discurso, tal como o apresentado pela equipe da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do governo Lula (Brasil, 2004a) e também por Pacheco (2011):

Propõe-se uma escola que contribua para a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. Assim, 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. Esta escola não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A educação profissional e tecnológica, garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica. (BRASIL, 2004a, p. 21-22, grifo meu).

É nessa perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias –, passando a atuar como uma rede social de educação

⁶ Portaria MEC nº 818, de 13/08/2015, que regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e Relação Aluno por Professor no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Portaria SETEC/MEC nº 25, de 13/08/2015, que define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

profissional, científica e tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 20).

As reflexões aqui expostas mostram que, a despeito dos avanços promovidos pelo governo do Partido dos Trabalhadores em questões importantes tais como um maior investimento em educação, ampliação de matrículas, valorização de docentes e desenvolvimento de algumas políticas públicas que alcançaram em maior ou menor grau as classes sociais até então menos favorecidas, a ideia de escola unitária ainda está muito distante, principalmente devido ao seu atrelamento às forças de caráter predominantemente privado, como observado por Frigotto (2011):

[...] a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da *minoría prepotente* com as necessidades da *maioría desvalida*⁷ acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores [...] (FRIGOTTO, 2011, grifos do autor, p. 246).

Sem que haja uma política educativa que realize significativas alterações estruturais, políticas e pedagógicas em prol da educação de seus alunos, da formação e da real valorização de seus professores e administrada por uma gestão escolar que busque um projeto coletivo que venha a superar a cisão entre teoria e prática e o domínio do capital, não há o que se falar em escola única e muito menos na superação de uma dualidade estrutural educacional tão enraizada em nossa sociedade.

1.1.2 Universidades e Institutos Federais: dualismo entre as carreiras docentes

O estudo da presença do dualismo escolar nas carreiras docentes das Universidades Federais e dos Institutos, carreiras distintas, mas pertencentes a um mesmo Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (Lei 12.772/2012), é uma questão ainda pouco debatida no meio acadêmico.

Antes dos Institutos Federais serem criados (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008), não por acaso, a carreira de magistério de 1º e 2º Graus também foi

⁷ Frigotto (2011) refere-se a como Florestan Fernandes, em sua obra *Os circuitos da história*, 1977, nomeia a classe dominante brasileira de *minoría prepotente* e a classe a esta subalterna, de *maioría desvalida*.

reestruturada (Lei 11.784/2008), formulando-se, no âmbito do Ministério da Educação, a carreira de magistério federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Os motivos da proximidade entre a criação dos Institutos Federais e da carreira de EBTT é um tema que tem fugido à análise da maioria dos pesquisadores que tratam da educação profissional no Brasil. Na verdade, os Institutos Federais não poderiam ser criados sem que houvesse uma reformulação na carreira de magistério de 1º e 2º Graus, por uma série de razões tanto de natureza jurídica quanto financeira.

Devido ao aumento substancial da oferta de cursos superiores de Tecnologia, ocorridos principalmente nos CEFETs do País, muitos docentes da carreira de 1º e 2º Graus eram obrigados a atuar no ensino superior. Isso levou muitos docentes da carreira de 1º e 2º Graus a abrir processos judiciais contra a União, alegando que a atuação no ensino superior não tinha amparo legal, já que a referida carreira não permitia a atuação em tal nível de ensino. Tais processos geraram uma preocupação jurídica quanto à atuação destes docentes no ensino superior. A solução encontrada pelo governo para resolver o problema foi propor a reestruturação da carreira docente então vigente, o que deveria se realizar antes da criação dos Institutos Federais, como mostram Brito & Caldas (2016):

Com a criação dos IFs veio também sua expansão e nessa nova configuração todos seus câmpus deveriam ofertar cursos superiores em licenciaturas plenas e/ou tecnologia. [...] A saída mais viável para essa problemática foi então, transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º graus, que só poderia ministrar aulas na Educação Básica em um professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com possibilidades de ministrar aulas tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) quanto no Ensino Superior (Licenciaturas e Tecnólogos), porém os profissionais que já estavam na rede eram os mesmos que só ministravam aulas de Educação Básica. A partir daquele momento, esse profissional começou a realizar ações no sentido de qualificar-se para melhorar sua qualidade técnica e prestação de um ensino de qualidade. (BRITO; CALDAS, 2016, p. 88-89).

A questão da regulamentação da atuação do docente da carreira de 1º e 2º Graus, tem, no entanto, origens bem mais antigas, estando relacionadas ao tema aqui abordado sobre o dualismo histórico entre as carreiras do magistério federal. Elas remontam ao ano de 1987, quando no governo do presidente José Sarney é aprovado o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRECE (Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987). O referido Decreto estabelece as

seguintes diferenciações entre as atividades docentes consideradas pertinentes ao ensino superior e ao ensino de 1º e 2º Graus:

CAPITULO 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; [...]

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; (BRASIL, 1987c, grifo meu).

Àquela época já se configurava uma clara diferenciação entre as duas carreiras, a de 1º e 2º Graus e a de Magistério Superior, mesmo sendo ambas pertencentes ao mesmo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (Lei 7.596, de 10 de abril de 1987):

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos [...]

§ 5º O disposto neste artigo e seguintes aplica-se aos Centros Federais de Educação Tecnológica e aos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, subordinados ou vinculados ao Ministério da Educação. (BRASIL, 1987a, grifo meu).

Portanto, legalmente, não se aplicava à carreira de 1º e 2º Graus atividades de ensino fora do âmbito das instituições deste nível de atuação, o que justificava a atitude dos docentes desta carreira, que não tinham interesse em exercer atividades docentes no ensino superior, em se negar a fazê-lo. Esta é a gênese da proposta de reestruturação da carreira de 1º e 2º Graus, que viria a conferir aos docentes da REDE, e em especial a todos os novos concursados dos Institutos Federais, suas atuações desde o nível básico até o nível superior tecnológico. Por isso, a carreira seria estruturada em Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Além da questão legal sobre o âmbito de atuação do docente de 1º e 2º Graus, há outros aspectos que reforçam a dualidade existente entre as carreiras, como encargos didáticos em sala de aula mínimos e máximos diferenciados, diferentes titulações exigidas para o ingresso na carreira e remunerações distintas.

Segundo o estabelecido pelas normas vigentes à época, os limites mínimos e máximos de carga horária de aulas, de acordo com os regimes de trabalho das carreiras de 1º e 2º Graus e de Magistério Superior, eram bastante diferenciados. A Portaria MEC nº 475 (BRASIL, 1987b) estabelecia um mínimo de 8 horas semanais a serem ministradas pelos docentes da carreira de Magistério Superior, para qualquer regime de trabalho (20 ou de 40h/DE). Já para a carreira docente de 1º e 2º Graus, o número mínimo a ser ministrado poderia chegar a 20 aulas, conforme o regime em que este docente se encontrava:

Art. 10. [...] § 1º Para o Magistério Superior, o limite mínimo a que se refere o inciso II, não poderá ser inferior a 8(oito) horas semanais, em qualquer regime, nem o máximo poderá ser superior a 60%, no regime de 20 horas, e 50% nos de 40 horas e de dedicação exclusiva. § 2º No caso da opção prevista no art. 32 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, o Conselho Superior competente regulamentará os procedimentos para a concessão da gratificação, a partir de limites mínimos não inferiores aos indicados no parágrafo único do citado artigo. § 3º A carga horária didática a ser cumprida pelo docente de 1º e 2º graus terá como limite máximo 60% da carga horária do respectivo regime de trabalho, fazendo jus à gratificação prevista no art. 33 do Anexo ao Decreto nº 94.664, de 1987, o docente que ministrar no mínimo, 10 horas/aulas semanais, em regime de 20 horas, e 20 horas/aulas semanais, em regime de 40 horas ou de dedicação exclusiva. (BRASIL, 1987b, grifo meu).

Para que os docentes da carreira de 1º e 2º Graus pudessem fazer jus à maior gratificação a que tinham direito, seria necessário ministrar um mínimo de horas/aula muito maior que a de seus colegas do ensino superior, principalmente entre aqueles com regime de 40 horas ou Dedicação Exclusiva (DE), como pode ser demonstrado pelo Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Limites de carga horária de aulas semanais nas carreiras de Magistério Superior e 1º e 2º Graus, Brasil, 1987.

NÍVEIS DE ENSINO E REGIME DE TRABALHO				
	Magistério Superior		1º e 2º Graus	
	20 horas	40 horas/DE	20 horas	40 horas/DE
Mínimo	8	8	10	20
Máximo	12	20	12	24

Fonte: Portaria MEC n 475/87, Art. 10º (BRASIL, 1987c).

Portanto, na prática, estabelecia-se uma evidente diferenciação entre as duas carreiras, com reflexo até os dias atuais⁸: a de que os docentes da carreira de ensino básico deveriam ter encargos didáticos em sala de aula maiores que a de seus colegas atuantes no ensino superior, ou, em outras palavras, serem mais “aulistas” que aqueles, como observa Moraes (2016):

Enquanto a carreira ligada às Universidades sempre valorizou a formação superior, obtida em cursos de graduação ou em pós-graduação *stricto sensu*, estando intimamente ligada ao perfil de um “professor-investigador”, as formações exigidas para o ingresso na carreira das escolas técnicas valorizam formações mais práticas, voltadas à contratação de um docente mais voltado ao ensino, mais especificamente à “sala de aula”. (MORAES, 2016, p. 195).

No que diz respeito às exigências para ingresso nas carreiras, os requisitos também eram diferenciados, sendo a titulação em nível de Graduação o mínimo imprescindível ao ingresso na carreira de Magistério Superior e a conclusão de curso de 2º Grau para o da carreira de 1º e 2º Graus (Decreto 94.664/87).

As diferenças entre as duas carreiras possibilitam identificar elementos relacionados aos motivos que levaram as carreiras a se tornarem tão diferentes em relação à titulação de seus docentes e, em consequência, tornarem-se socialmente valorizadas de forma também distinta. Moreira (2015) afirma que, enquanto o número de professores com Doutorado ultrapassava 60% entre os docentes ativos da carreira de Magistério Superior nas Instituições Federais de Ensino, em 2008, o índice de docentes do ensino básico federal com essa mesma titulação não ultrapassava 10%. Os dados apresentados pelo referido autor mostram ainda que 50 % destes docentes tinham até no máximo Especialização, enquanto que entre os colegas de Magistério Superior tais níveis de titulação correspondiam a apenas 11% do total, o que indica uma composição praticamente inversa em relação às titulações entre as carreiras.

As razões que levaram a uma distinção profunda quanto à titulação acadêmica dos docentes de 1º e 2º Graus e Magistério Superior podem também ser encontradas quando se comparam as suas respectivas estruturas básicas, bem como os salários

⁸ Em 13 de maio de 2016, foi publicada a Portaria SETEC/MEC nº 17, de 11/5/16, que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes para a atual carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), dentre as quais o aumento do mínimo de horas/aula a serem ministradas pelos docentes desta carreira docente apenas. Maiores detalhes sobre esta referida Portaria serão tratados mais adiante neste trabalho.

pagos a seus docentes. Tal comparação é realizada por Moraes (2016), quando este, ao analisar os salários pagos aos docentes das duas carreiras em 1987, percebe haver uma maior valorização salarial para os Mestres da carreira de 1º e 2º Graus e para os Doutores, na carreira de Magistério Superior:

Entrando no campo da pós-graduação *stricto sensu* surpreende a valorização salarial do mestre nas escolas técnicas frente ao padrão experimentado nas universidades. Os Mestres das escolas técnicas recebiam um salário inicial 19,24% superior ao das universidades e, se, no final da carreira, seu vencimento era ligeiramente menor (cerca de 3,6%), estes alcançavam o topo salarial em apenas 6 anos, ingressando diretamente na Classe A1, enquanto na Universidade os mestres necessitavam de 14 anos para atingir o topo da carreira. (MORAES, 2016, p. 199, grifo meu).

Entre abril de 1987 e setembro de 2006 – quando foi criada a Classe de Professor Associado (4 níveis) na carreira de Magistério Superior (MS), e a Classe de Professor Especial (nível único) na de 1º e 2º Graus –, houve pouca mudança nas estruturas das referidas carreiras. Até 2006, quando a exigência de titulação para ingresso na carreira de 1º e 2º Graus ainda era a conclusão em nível de 2º Grau apenas, tal carreira dispunha de 5 Classes (de A a E), com 4 níveis cada, além da Classe Titular⁹, nível único, totalizando 21 níveis, o que bastava dizer que na pior das hipóteses, levava-se 38 anos para se atingir o topo da Classe E, desde a Classe A (progressões realizadas, por nível, a cada 2 anos). No entanto, na melhor das hipóteses, bastaria o mesmo docente entrar na referida carreira com título de mestre ou doutor para ter direito ao ingresso na Classe E1. Nesse caso, em 6 anos já conseguiria atingir o último nível dessa mesma Classe.

No caso da estrutura da carreira de Magistério Superior, esta era dividida em 3 Classes (Auxiliar, Assistente e Adjunto), com 4 níveis cada, além da Classe de Titular, que se tratava de um cargo isolado de nível único. Na pior das hipóteses, ao entrar na carreira com Graduação apenas, o docente levaria 6 anos para atingir o nível 4 da Classe de Auxiliar e ficaria basicamente ali estagnado, a não ser que concluísse demais pós-graduações para ter direito à entrada nas Classes de Assistente (Mestrado) e de Adjunto (Doutorado). Esta, era, portanto, uma das grandes diferenciações existentes entre as carreiras. Enquanto na de 1º e 2º Graus podia-se ascender à carreira por tempo de trabalho, independente da titulação, na de

⁹ Apesar de prevista legalmente, na prática, a promoção à última classe de *Titular* da carreira de 1º e 2º Graus nunca se efetivou junto a seus docentes.

Magistério Superior, para a concessão de maiores progressões, havia a necessidade de se obter uma maior titulação. Este foi um dos fatores que fizeram com que na carreira de MS seus docentes procurassem suas qualificações formais em níveis sempre mais elevados e em maior número que a de seus colegas da carreira de ensino básico federal.

Comparativamente entre as carreiras, desde 1987, sempre houve diferenças salariais significativas, mesmo entre docentes com mesmas titulações e posicionamentos equivalentes na carreira, de modo geral a se pagar mais a docentes com menores titulações na carreira de 1º e 2º Graus em relação aos colegas da carreira de Magistério Superior e salários maiores para docentes dessa carreira, em relação a seus colegas de 1º e 2º Graus.

Até fevereiro de 2008, as carreiras de 1º e 2º Graus e de Magistério Superior ainda apresentavam significativas diferenciações em relação às suas estruturas e igualmente podiam ser observadas diferenciações em relação à remuneração de seus docentes. Um Mestre da carreira de 1º e 2º Graus recebia salários inicial e final melhores que os de seu colega docente com a mesma titulação da carreira de MS, o que tornava a carreira de 1º e 2º Graus mais atrativa ao docente com titulação máxima em Mestrado (Quadro 2, destaque em amarelo). Em compensação, para a carreira de Magistério Superior, o título de doutorado era mais valorizado, já que os salários iniciais e finais eram maiores que os de seus colegas doutores do ensino básico federal, sendo, respectivamente, 13,1% e 25,5% acima do recebido pelos docentes da carreira de 1º e 2º Graus (Quadro 2, destaque em verde).

Quadro 2 - Remuneração dos docentes das carreiras de 1º e 2º Graus e Magistério Superior, com Dedicção Exclusiva, com titulações em Mestrado e Doutorado, por Classe e Nível, Brasil, fevereiro de 2008.

1º e 2º Graus				Magistério Superior			
CLASSE	NÍVEL	MESTRADO	DOUTORADO	CLASSE	NÍVEL	MESTRADO	DOUTORADO
Especial	U	4.607,71	5.894,87	Titular	U		7.393,08
E	4	4.114,25	5.302,74	Associado	4		6.674,42
	3	3.999,18	5.164,63		2		6.566,91
	2	3.889,09	5.032,53		2		6.459,58
	1	3.781,53	4.903,46		1		6.352,22
D	4			Adjunto	4	4.158,02	5.982,91
	3				3	4.042,48	5.835,86
	2				2	3.928,62	5.690,93
	1				1	3.817,50	5.549,52
C	4				4	3.615,38	
	3				3	3.519,28	

	2			Assistente	2	3.430,31	
	1				1	3.346,33	
B	4			Auxiliar	4		
	3				3		
	2				2		
	1				1		
A	4						
	3						
	2						
	1						

Fonte: Elaboração própria, a partir das Tabelas de Remuneração dos Servidores Públicos Federais, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Recursos Humanos, Caderno nº 42, fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/arquivos-e-publicacoes/tabela-de-remuneracao-1>

A disparidade existente em relação aos salários de Mestres e Doutores, comparativamente entre as carreiras, só poderia mesmo servir para manter uma diferenciação de titulação acadêmica entre elas. Enquanto que a diferença salarial existente entre um docente Titular (Doutor) da carreira de Magistério Superior e um Mestre recém-contratado desta mesma carreira era da ordem de 120% a mais, o mesmo não ocorria entre docentes da carreira de 1º e 2º Graus, cuja diferença salarial entre um Titular (Doutor) e um Mestre era de no máximo 56%, o que, ao menos financeiramente, tornava menos atrativo a este docente procurar o Doutorado.

A significativa diferença salarial entre as duas carreiras só viria a ser reduzida com a reformulação da carreira de 1º e 2º Graus e a respectiva criação da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em setembro de 2008, quando para o mesmo posicionamento e titulação quase não há diferença salarial entre os docentes. No entanto, até meados de 2012, e apenas aos integrantes da carreira de EBTT, havia o entendimento, por parte do governo, que os contratados a partir da criação da nova carreira, independente da titulação, deveriam ser situados no nível 1 da Classe D1. Com isso, o docente de EBTT tinha menores proventos no início de carreira e necessitava maior tempo para atingir o topo da mesma, em relação à carreira de MS, em que o docente se posicionava conforme sua titulação em níveis superiores e com salários mais elevados.

A diferença salarial observada aos docentes com Doutorado da carreira de EBTT em relação aos docentes de Magistério Superior, por conta deste posicionamento inicial em D1, também foi um dos pontos destacados no já referido Relatório do TCU (BRASIL, 2012):

Uma das causas do déficit observado de professores é a baixa atratividade da carreira docente nos Institutos Federais. Apurou-se

em pesquisa que a remuneração é fonte de insatisfação para 68% dos professores, constatação reforçada por 64% dos pró-reitores de ensino ouvidos, que concordam que a remuneração pouco atraente dificulta o provimento desses cargos. De fato, a remuneração inicial de um professor sem pós-graduação é de R\$ 2.130,33 em regime de 40 horas semanais. Um professor com doutorado em início de carreira nesse mesmo regime recebe R\$ 3.678,74; e se estiver em dedicação exclusiva, R\$ 6.106,51. Para efeito de comparação, a remuneração inicial de um professor de universidade federal com doutorado e em dedicação exclusiva é de R\$ 7.333,67. (BRASIL, 2012, p. 46, grifo meu).

Analisando as diferenças entre as duas carreiras de magistério, Moraes (2016) afirma que se verificou a tendência em incentivar os Doutores para as Universidades e os Mestres para a carreira de EBTT, motivo pelo qual o autor configura aos novos Institutos Federais o título de *escola dos mestres*:

[...] enquanto a Universidade se configura como o espaço dos doutores, certamente mais ligados à pesquisa científica, os CEFETs e os novos IFs poderão se configurar como a escola dos mestres, certamente mais ligados ao ensino. Se antes os mestres tinham sua classe inicial D, agora teriam DI, DII, DIII, DIV e DV. O fato de os mestres da EBTT poderem avançar até o nível D V de sua carreira, enquanto os mestres do MS terem negado os seus acessos à Classe de *Professor Associado*, estando esta estritamente reservada aos doutores, parece reforçar esta compreensão: mestres nos Institutos, doutores nas universidades. (MORAES, 2016, p. 204, grifo meu).

Moraes (2016) também compara as tabelas salariais de ambas as carreiras e chama a atenção para o que ele acredita ser um elemento contraditório à carreira de EBTT: a evidente desproporcionalidade existente entre os vencimentos de Mestres e Doutores, mesmo em uma carreira com baixa representatividade destes últimos.

Neste sentido, apesar de todas as vantagens dos mestres na EBTT em relação aos mestres no MS, a nova carreira delineou fortemente duas tendências – a obtenção do título de Doutor e a atuação no Regime de trabalho de Dedicação Exclusiva. Este é tido, por muitos dos professores antigos, como o ponto de inflexão na *identidade institucional*, uma vez que privilegiou a formação de um docente pesquisador, não ligado ao *mundo do trabalho*. (MORAES, 2016, p. 206).

A explicação para tal diferença salarial entre Mestres e Doutores pode ser explicada quando se examina o processo de busca da unificação das carreiras pelos sindicatos representativos de ambas as categorias docentes. Assunto debatido entre sindicatos e governo durante anos seguidos, esta sempre foi, no entanto, uma

proposta de solução bastante complexa. Afinal, como cada categoria tem suas especificidades, tornava-se praticamente impossível uma solução em que ambas as carreiras concordassem com os mesmos critérios, tais como acesso, desenvolvimento na carreira e formas de avaliação, por exemplo. Seria difícil aos docentes do EBTT abrir mão de vantagens não observadas na carreira de MS, como a Aposentadoria Especial (5 anos a menos) e a não-exigência de titulação para progressões.

A pressão por uma “unificação” das carreiras levou os sindicatos a buscar a ideia de igualdade pela equiparação estrutural e salarial entre as carreiras, por serem estas mais evidentes do que as político-ideológicas existentes. Isso explica o fato de ter havido tantas reestruturações na carreira de 1º e 2º Graus desde 1987, sempre com o objetivo de se aproximar ao mesmo número de Classes e Níveis de seus colegas do Magistério Superior. Uma total simetria na estrutura entre as carreiras só viria a ocorrer em fins de 2012.

Os salários de ambas as carreiras passam a ser rigorosamente iguais, para mesmas titulações e posicionamento equivalentes. Pela primeira vez também se igualam as condições de ingresso entre ambas, de forma a ocorrer sempre no primeiro nível das carreiras. Porém, ao se buscar a paridade entre as carreiras pela simples equiparação estrutural entre elas, o que talvez os sindicatos não tenham observado é que, ao se igualar duas estruturas que foram historicamente construídas de modo desigual, reforçou-se a disparidade e a dualidade existente entre elas. O que a princípio pareceu um ganho maior aos docentes da carreira de EBTT, acabou por deixar ainda mais escancarada a necessidade de se afirmar a diferença entre ambas, em pelo menos 3 aspectos essenciais: *status* social, titulação acadêmica e atuação em sala de aula.

Quando foram igualadas as condições de ingresso entre as carreiras de EBTT e MS, em 2012, duas questões em particular foram mal-vistas pelos docentes das universidades federais: a nomenclatura de *Auxiliar*, que foi adotada para todos os docentes em início de carreira, mesmo para aqueles com título de Doutor, e a permissão de ingresso na carreira com titulação em nível de Graduação apenas, o que também é apontado por Moraes (2016) como uma questão de difícil aceitação pela Academia.

Estas disposições, apesar de democratizarem o acesso às vagas públicas feriram a estrutura cultural da universidade, por dois motivos: primeiro porque forçaram que fossem tolerados professores graduados nos círculos profissionais da Universidade e segundo

porque previu que mesmo os professores doutores iniciassem suas carreiras como *professores auxiliares*, denominação de baixa carga simbólica. Indo além, a nova lei não restringiu a chegada dos graduados à classe de *Professor Associado*, antes reservada aos doutores. (MORAES, 2016, p. 209).

A resposta a tal incômodo causado aos docentes do Magistério Superior foi rápida e eficaz. Em menos de seis meses, uma nova diretiva legal, por meio da edição de Medida Provisória (BRASIL, 2013a), reconfigurou aquela estrutura recém-criada, mudando as nomenclaturas das Classes do Magistério Superior e a exigência de titulação mínima em doutorado, apenas para a carreira das universidades federais (Quadro 3).

Quadro 3 - Estruturação básica das carreiras de EBTT e Magistério Superior, por Classe e Nível, Brasil, março de 2013.

EBTT		Magistério Superior	
CLASSE	NÍVEL	CLASSE / DENOMINAÇÃO	NÍVEL
Titular	1	E - Titular	U
D4	4	D - Associado	4
	3		2
	2		2
	1		1
D3	4	C - Adjunto	4
	3		3
	2		2
	1		1
D2	2	B - Assistente	2
	1		1
D1	2	A* – Adjunto (se Doutor), Assistente (se Mestre) ou Auxiliar (se Especialista ou Graduado)	2
	1		1

Fonte: elaboração própria, a partir da Lei 12.863/13 (BRASIL, 2013b)

As justificativas apresentadas por José Henrique Paim Fernandes (BRASIL, 2013b) para a mudança na carreira de Magistério Superior deixam clara a existência de pressões de segmentos da sociedade acadêmica e científica, insatisfeitas com a equiparação da carreira de Magistério Superior com a de EBTT:

[...] A carreira dos docentes vinculados às Instituições Federais de Ensino foi objeto de discussão nos últimos anos com as entidades representativas da categoria, que após amplo debate e negociação, resultou no envio ao Congresso Nacional da proposta de reestruturação da carreira, [...] 3. Entretanto, após a edição da Lei nº 12.772, de 2012, alguns segmentos da sociedade acadêmica e científica, destacando-se a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, Conselho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (CAPES) e Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, apresentaram ao Ministério da Educação - MEC novas contribuições para o aperfeiçoamento da carreira e fortalecimento da gestão das Instituições Federais de Ensino, com propostas referentes a denominações de classes, estrutura de desenvolvimento na carreira, regime de trabalho e titulação acadêmica. [...] 5. Ainda sobre o tema, ocorreram manifestações contrárias ao ingresso do docente portador do título de Doutor no nível inicial, principalmente com a denominação "Auxiliar", [...] (BRASIL, 2013b, grifo meu).

No entanto, não foi pela simples mudança de nomenclatura a ser observada aos docentes da carreira de Magistério Superior que se garantiu a maior diferenciação a ser imposta para o ingresso entre as carreiras. A maior mudança ocorreu pela exigência de titulação mínima de Doutorado para acesso a esta carreira, de maneira a se fixar um princípio: a universidade deveria ser destinada essencialmente aos doutores.

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

§ 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso.

[...]

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior. (BRASIL, 2013b).

A diferenciação para ingresso nas carreiras trouxe sérios problemas aos Institutos Federais para contratar docentes com titulações em Mestrado e Doutorado, dado ter se tornado um impedimento legal exigir nos concursos públicos para docentes titulação além do nível de Graduação.

A dificuldade da contratação de docentes mais titulados repercute na atuação dos Institutos Federais e é apontada nesta pesquisa como um dos aspectos negativos ao crescimento de atividades de pesquisa em suas instituições.

Outro fator considerado negativo para o crescimento de titulação nos Institutos Federais é a instituição, a partir de março de 2013, do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), mecanismo pelo qual é possível aos docentes da carreira de EBTT receber Retribuição por Titulação (RT) um nível acima do efetivamente comprovado, de modo a Graduados receberem como Especialistas, Especialistas como Mestres e Mestres como Doutores:

Art. 10. Conforme disposto no Art. 18 da Lei nº 12.772, de 2012, a equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;

II - certificado de pós-graduação lato sensu (especialização) somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e

III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado. (BRASIL, 2014a).

A conquista do RSC para a carreira de EBTT foi vista e difundida pelos sindicatos representativos desta categoria como um ganho a seus docentes. Moraes (2016) observa que essa medida poderia ser vista como positiva, principalmente por favorecer os docentes mais antigos da REDE, que por motivos diversos não puderam se qualificar.

Esta foi uma medida que veio para reconhecer o direito histórico dos professores antigos das escolas da REDE, que não eram estimulados para a pós-graduação em seus tempos de escola técnica – professores que construíram a instituição e agora viam chegar novatos, sem experiência na EPT, mas com salários muito superiores aos seus. (MORAES, 2016, p. 210).

A concessão do RSC, contudo, depende de regulamentos internos aos Institutos, que têm a prerrogativa de instituírem seus próprios critérios de pontuação para aprovação do RSC de seus docentes, o que acabou tornando a medida relativamente acessível, mesmo àqueles docentes recém-contratados e não somente aos mais antigos na carreira, como a princípio se esperava.

A concessão do RSC pode ser vista não apenas como um ganho aos docentes mais antigos da carreira, mas também como uma estratégia proposital para a continuidade da diferenciação do número de Doutores entre as carreiras de EBTT e Magistério Superior. Isso porque o fato de os docentes Especialistas ganharem como Mestres e Mestres como Doutores pode se tornar um fator de desestímulo à continuidade de suas qualificações docentes. Além disso, ao equiparar salarialmente

Mestres e Doutores apenas para a carreira de EBTT, essa medida nada mais fez do que promover conceitualmente o retorno à estrutura da carreira de 1987, quando Mestres e Doutores ocupavam a mesma Classe E.

O quadro de diferenças de *status* social e titulações acadêmicas entre docentes do ensino básico federal e das universidades é completado com a distinção dos encargos didáticos de seus docentes¹⁰. Dentre as principais mudanças na carreira de EBTT ocorridas em 2016, encontra-se o aumento real do mínimo de horas a ser observado pelos seus docentes, o que leva a outras implicações nas suas atividades didático-administrativas. Enquanto para os docentes da carreira de Magistério Superior mantém-se um mínimo de 08 horas semanais, para os docentes de EBTT este mínimo a ser exigido, salvo algumas excepcionalidades, passa a ser de 10 horas/aula semanais. Na prática, isso implica uma média de 12 aulas de 50 minutos, pois o parâmetro estabelecido para a hora é o valor real de 60 minutos.

Como será demonstrado neste trabalho, a impossibilidade da exigência de titulação mínima em Mestrado ou Doutorado em seus concursos públicos para docente, somando-se à instituição do RSC e ao aumento dos encargos didáticos de seus professores, são fatores que têm contribuído negativamente para o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos. Estas mudanças ocorridas especialmente na carreira de EBTT, mesmo depois de sua equiparação absoluta com a de Magistério Superior, contribuem para reforçar um dualismo histórico entre as mesmas, acentuada a partir das reformas da educação profissional promovidas no País nas décadas de 1990 e 2000.

1.2 As reformas da Educação Profissional no Brasil a partir das décadas de 1990 e 2000

Para tratar com maior profundidade o tema da *reforma educacional*, será realizada uma breve discussão de alguns aspectos conceituais ligados ao tema. Sobre o conceito de *reforma educativa*, Lima Filho (2002, p. 17) descreve-a como um tipo

¹⁰ Esta viria a ser regulamentada pela publicação da Portaria que estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes para a atual carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Portaria SETEC/MEC nº 17, de 11 de maio de 2016, BRASIL, 2016), que dentre as principais mudanças à carreira de EBTT, determinou um prazo de 18 meses para o estabelecimento de um aumento real no mínimo de aulas a ser observado a seus docentes, além de outras implicações às atividades didático-administrativas destes.

particular de política educativa “cuja característica principal é a de expressar-se por uma lei ou conjunto de leis que conduzem a uma modificação substancial do sistema escolar, quer em um nível ou modalidade específica, quer em uma dimensão mais ampla”. Mas uma outra questão fundamental destacada pelo autor refere-se à noção de reforma no “senso comum”, que, de modo geral, tem sido frequentemente associada à ideia de progresso:

Esta associação constitui uma expressão da ideologia positivista e do liberalismo, para os quais o desígnio da humanidade seria um avançar linear ao longo da história em direção a estágios cada vez mais desenvolvidos de organização social – a própria noção de progresso segundo aquele ideário.” (p.15)

A ideia de que o tempo é progressivo, linear e flui de maneira contínua também é observada por Sacristán (2002, p. 272) para quem em nossa cultura racionalista prevalece a tese de que não podemos voltar ao passado para encontrar soluções para os problemas atuais do presente. Concebe-se o progresso como “uma escala que subimos para alcançar uma meta final de maior plenitude: o ser-humano realizado, a sociedade perfeita, a Humanidade feliz”.

No senso comum, portanto, a palavra *reforma* estaria ligada à ideia de *progresso* e este, por sua vez, seria visto quase que na maioria das vezes como algo positivo, em prol de uma melhora sobre aquilo que estaria sendo reformado. Em outras palavras, para a grande maioria das pessoas, o termo *reforma*, ou mais precisamente no caso aqui em estudo, *reformas educativas*, estariam associadas a algo a serviço de um ‘bem maior’, quase como se sempre estivessem fadadas necessariamente à promoção de uma melhoria significativa à educação.

Ao discorrer sobre o assunto da reforma educacional, Saviani (2008) retrata de forma crítica, em especial, as diversas reformas educacionais produzidas ao longo de vários anos em nosso País. Para ele, as descontinuidades nelas existentes já se tornaram até mesmo uma característica estrutural da política educacional brasileira e esta seria uma das razões históricas que impede o adequado encaminhamento das questões da área. Refere-se às reformas educacionais adotando as metáforas do *ziguezague* e *pêndulo*, além de criticar o modo pelo qual estas reformas são, em geral, politicamente tratadas:

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso,

sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alteram sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...]

Observe-se que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a idéia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido. (SAVIANI, 2008, p.11).

As reformas educativas não podem ser vistas como meros processos técnico-administrativos sem outras intencionalidades. Em maior ou menor intensidade, elas também se constituem em projetos políticos pela disputa de poder. Este aspecto pode ser esclarecido com o que afirma Dore (2006) sobre o pensamento de Gramsci a respeito do trabalho de convencimento realizado pelos grupos dominantes com relação a seus subordinados, com o objetivo de manter sua hegemonia:

[...] de acordo com Gramsci, o trabalho dos grupos dominantes para convencer as classes subalternas a aceitar o *status quo* não se realiza apenas no plano intelectual. A veiculação de idéias é acompanhada da proposição de um modo de agir. Aqui está claro o vínculo dialético estabelecido por Gramsci entre 'teoria' e 'prática'. Quando a classe dominante consegue dar uma direção intelectual para a sociedade, essa direção também é moral, isto é, implica formas de agir no mundo, a prática. A hegemonia é o exercício da direção *intelectual e moral* da sociedade. (DORE, 2006, p. 338)

A década de 1990 foi um período especialmente intenso em boa parte da América Latina no que tange ao tema das reformas educacionais. A série de reformas sistêmicas na educação conduzidas em diferentes Países da região, no referido período, implicaram significativas mudanças nos modos de gestão, financiamento, organização do trabalho escolar e, principalmente, no conjunto de princípios e valores que orientavam a educação em muitos daqueles Países à época.

Krawczyk (2010) afirma que as reformas da América Latina foram fortemente direcionadas pela então crescente liderança do Banco Mundial e das políticas neoliberais nas definições de prioridades e estratégias educacionais conduzidas para diversos Países da região:

A reforma educacional na região tornou-se necessária sob o pressuposto, definido pela UNESCO, de que ela daria aos diferentes Países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial (CEPAL, 1992). As mudanças propostas pelos organismos internacionais para a educação na

América Latina foram elaboradas sob a égide de políticas econômicas neoliberais e de uma forte crítica às funções dos Estados Nacionais [...]. (KRAWCZYK, 2010, CDROM).

Segundo Ortigara (2012, p. 94), os ajustes de caráter neoliberal iniciaram-se no Brasil ainda no começo da década de 1980, quando o governo brasileiro assinou acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o País se enquadrou nas exigências do Banco Mundial, “adotando uma política recessiva e voltada para as necessidades de pagamento da dívida externa”, processo este, segundo o autor, que viria a se intensificar com Fernando Collor de Melo (1990 a 1992) e definitivamente se consolidar na década de 1990, durante os governos Itamar Franco (1992 a 1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2003).

As reformas da educação profissional ocorridas no Brasil do século XXI e implementadas após a posse do presidente Lula em 2003, foram influenciadas pelas políticas públicas para esta mesma modalidade de ensino levadas a cabo na década anterior, especialmente aquelas promovidas pelos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1994 e 2002.

Ortigara (2014, p. 54) considera a década de 1990 um período histórico fundamental para a análise da educação profissional brasileira, principalmente porque foi quando “as ideias neoliberais se tornaram hegemônicas no Brasil e influenciaram diretamente as tomadas de decisão acerca das políticas públicas, em especial no que se refere à educação e particularmente à educação profissional. ”

No que diz respeito às políticas econômicas e sociais adotadas no País, Moraes (2000) afirma que o neoliberalismo que as inspirou tem por característica trazer consigo

“[...] duas grandes exigências gerais (e complementares): privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados”. (MORAES, 2000, p.4).

Com relação às reformas educacionais, seu objetivo era o de criar uma ‘nova regulamentação’ em substituição àquela vigente e, desta feita, diminuir a interferência do poder público sobre os empreendimentos privados.

A título de exemplo, foi naquele período que o governo Fernando Henrique Cardoso sancionou Leis e Decretos que obrigaram a separar o ensino técnico do ensino médio, limitando também a expansão da educação profissional por meio de

novas instituições federais de educação profissional, em uma clara sintonia com os preceitos de caráter neoliberal. Dessa maneira, com o objetivo de diminuir o investimento público federal na educação profissional e favorecer a atuação da iniciativa privada nesse nível de ensino, aquele governo acabou por impor uma série de restrições à participação da União na oferta deste segmento (Lei nº 9.649/1998, BRASIL, 1998), o que, na prática, impossibilitou a criação de novas escolas técnicas no País.

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

"§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Uma das mais significativas mudanças efetuadas para a educação profissional naquele período, ocorreu com o estabelecimento da separação entre o ensino técnico e o ensino de nível médio, de modo a se configurar duas redes separadas (Decreto nº 2.208/97, BRASIL, 1997). Desse modo, o ensino médio passou a vincular-se exclusivamente à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino técnico à rede de educação profissional, que seria então instituída em três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. [...]

Art 5 º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. (BRASIL, 1997, grifo meu).

Ao promover a desarticulação entre o ensino técnico e o propedêutico, ficou evidenciada a intenção daquele governo em aprofundar a dualidade do ensino médio entre a formação geral e a formação para o trabalho.

Seria de se esperar, portanto, que a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT), ocorrida em 2º turno em fins do ano

de 2002, contra o então candidato José Serra, do mesmo partido de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), fosse acompanhada por radicais mudanças econômicas e políticas, em relação àquelas adotadas pelo seu antecessor, especialmente no que diz respeito aos rumos até então dados à educação profissional.

Ortigara (2012, p.1) destaca que, com a posse do presidente Lula, criou-se no País uma grande expectativa de que tivessem sido criadas as condições necessárias à implementação de políticas para a educação profissional “alicerçadas em princípios e fundamentos visando a uma formação básica geral que fosse capaz de superar a dualidade estrutural existente entre a formação geral e a formação para o trabalho”.

As propostas para as políticas públicas de educação profissional e tecnológica foram apresentadas pela equipe do governo Lula em abril de 2004, em um documento-base intitulado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004a). Sintetizando as principais concepções e pressupostos específicos para a educação profissional e tecnológica que seriam adotadas por aquele governo, essa publicação da SETEC/MEC, de 71 páginas, foi produzida durante a gestão do Ministro da Educação Cristovam Buarque e cujos Secretário e Diretor de Educação Profissional e Tecnológica eram, respectivamente, Antônio Ibañez Ruiz e Getúlio Marques Ferreira.

Já se apresentava no referido documento uma série de críticas às reformas educacionais produzidas no governo Fernando Henrique Cardoso, como um indicador de que novas reformas necessitariam ser implementadas para se proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e tecnológica vigente:

A situação atual da educação profissional e tecnológica vem sendo caracterizada por um conjunto de problemas e dificuldades, provocado, dentre outros, pelos impactos causados pelo Decreto nº 2.208/97 [...].

[...] Assim, a reforma da educação profissional, caracterizada pelo governo anterior, ao desvincular a formação geral da profissional, desescolarizou o ensino técnico, retirando-lhe o conteúdo de formação básica e buscando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.” (BRASIL, 2004a, p. 31 e 33).

Entendendo que a educação profissional perdera o seu conteúdo de formação básica, e de modo a possibilitar novamente a integração do ensino médio ao técnico, o presidente Lula, em meados de julho de 2004, também por meio de medida autoritária (Decreto nº 5.154/2004, BRASIL, 2004b), revogou a legislação anterior

(Decreto nº 2.208/97), permitindo o retorno da modalidade do ensino técnico integrado ao médio, o que foi entendido como positivo por muitos pesquisadores, como Dore; Lüscher (2011, p. 779), por possibilitar, “em alguma medida, reduzir a velha dicotomia ao criar uma nova possibilidade para articular o ensino médio ao técnico, por meio de uma modalidade integrada entre ambos”.

No entanto, a legislação estabelecida no governo Lula para a educação profissional manteve a possibilidade de outras formas de segmentação, como o ensino concomitante e o subsequente. Desse modo, ficou a cargo de cada escola técnica definir a forma de organização curricular de seus cursos, possibilitando, inclusive, a continuidade de uma não-integração do ensino médio ao técnico:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á 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, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, 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; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004b, grifo meu).

Ao analisar o referido documento-base de 2004, De Souza (2013) entende que aquela publicação da SETEC se mostrou bastante significativa no sentido de romper com concepções político-ideológicas do governo Fernando Henrique Cardoso. No entanto, aquele mesmo documento também serviria, posteriormente, como um indicador de que muito daquilo que se almejava, em termos político-ideológicos, não seria colocado em prática por aquele próprio governo:

As diretrizes e as concepções presentes no documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004) não foram mantidas no desenvolvimento de programas e projetos já nas primeiras ações do governo. O marco deste rompimento pode ser localizado na manutenção das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica decorrentes das mudanças na educação profissional na década de 1990. A partir do Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica emitiram a Resolução nº. 1/2005, que apenas atualizou as Diretrizes Curriculares estabelecidas na década de 1990. (DE SOUZA, 2013, p. 100).

Ao avaliarem as ações desenvolvidas pelo governo Lula no âmbito da educação profissional, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.1087) criticam as políticas educacionais para aquele nível de ensino, considerando-as uma “travessia marcada por intensos conflitos e terreno da contradição”.

Uma das contradições observadas pelos mencionados autores refere-se ao fato de que, logo após o reestabelecimento da possibilidade de integrar o ensino técnico ao nível médio pelo governo Lula, este mesmo governo reestruturou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que passaria a se chamar SETEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Isso levou a política de ensino médio a se tornar uma demanda a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB). Os referidos autores questionam outras ações do governo Lula, como a formulação do programa *Escola de Fábrica*¹¹, que poderia ser entendido como uma continuidade da política imposta pelo governo anterior, marcada pela formação por competências voltadas para a empregabilidade:

Em resumo, pelo novo decreto restabelece-se a possibilidade do ensino integrado entre educação geral e formação específica; e pelo novo programa [Escola de Fábrica], salvo outros rumos que possa tomar, coloca-se sob a tutela da lógica empresarial a formação de jovens excluídos do mercado de trabalho e que não tiveram acesso à educação regular. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005, p. 1105-1106).

¹¹ Criado pelo governo federal em 2005, o Programa Escola de Fábrica, desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC como uma parceria público-privada, objetivava, segundo informações da própria SETEC, dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado) e cujas famílias tivessem renda *per capita* de até um salário mínimo.

O Programa Escola de Fábrica, apresentado pelo governo do Partido dos Trabalhadores (2003 a 2016), em maior ou menor grau, deu continuidade ao modelo vigente de atrelamento da educação a demandas dos organismos internacionais voltadas ao atendimento das exigências do mercado de trabalho.

Não há como negar que a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso transferiu a responsabilidade da educação profissional para as instâncias estaduais, municipais e privadas, e que, no governo do PT, houve um significativo fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, também em busca de maior qualificação e valorização de seus servidores técnico-administrativos e docentes, o que definitivamente não ocorreu no governo FHC. Os mais significativos investimentos públicos no ensino, pesquisa e extensão nas escolas da REDE ocorreram durante os governos Lula e Dilma Rousseff, tendo como maior exemplo a ampliação da oferta de vagas por meio da expansão de escolas técnicas federais em todo o País, principalmente após a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) a partir de 2008.

A vitória de um governo de esquerda, em 2003, com “Lula” da Silva, como afirmado anteriormente, representou para a sociedade a possibilidade da emergência de setores subalternos no cenário público como sujeitos capazes de apresentar uma agenda de transformações sociais. No entanto, mesmo tendo avançado em muitas políticas públicas que alcançaram em maior grau as classes sociais menos favorecidas, o governo do PT aliou-se a forças conservadoras, dando continuidade a uma política de ajuste do Brasil às exigências de globalização da economia que favoreciam as classes dominantes, como apontado por Frigotto (2011):

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. [...] (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Dessa maneira, ao se apresentar o contexto histórico a partir do qual estabeleceram-se as estratégias de conciliação entre forças dominantes que estavam articuladas à continuidade de um projeto de manutenção de ordem neoliberal no País, é possível entender como o governo do PT chega ao poder a partir de 2003, após duas derrotas sucessivas com o mesmo candidato, mas também os motivos pelos quais muitas mudanças prometidas anteriormente pelo PT não puderam ser postas em prática após a posse do presidente Lula.

CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO E O LUGAR DA PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

“Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vem enfrentando um processo conflituoso na construção de suas novas institucionalidades, sendo palco de um tensionamento constante entre a secular identidade de escola técnica, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a vontade de universidade, representada pela defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária.”

(GUSTAVO MORAES, Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade)

2.1 Organização dos Institutos Federais

Os Institutos Federais foram instituídos em 29 de dezembro de 2008 (Lei nº 11.892, BRASIL, 2008d), quando então a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, passa a ser constituída pelas seguintes instituições federais de ensino: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II. Aos Institutos Federais, foram designadas as seguintes 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 infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

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

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

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

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

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. [...] (BRASIL, 2008d, Art. 6º).

Dessa forma, os Institutos Federais, oriundos principalmente de uma reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e de escolas técnicas e agrotécnicas de todo o País, constituíram-se, de um dia para outro,

em “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008d), podendo oferecer desde cursos técnicos de nível médio até cursos de pós-graduação, equiparando-se, ainda, às Universidades Federais:

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, 2008d, Art. 2º, § 1º).

Para Otranto (2013), esta equiparação às universidades se transformou no maior desafio dos Institutos, visto que, segundo a autora, grande parte das escolas que aderiu aos Institutos não estavam suficientemente preparadas para tal mudança.

[...] as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão. Tudo isso, sem deixar de oferecer a educação profissional, o nível médio e a educação de jovens e adultos. Como se pode perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária. Cumprir com as determinações legais passou a ser, para a maioria das instituições pesquisadas, um grande desafio. As universidades já têm a tradição e o respaldo político-pedagógico para o oferecimento do ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável, os IFs estão ainda tentando entender como isso é possível. Porém, apesar das diferenças entre elas, pelas normas legais, ambas as instituições serão avaliadas segundo os mesmos critérios. (OTRANTO, 2013, p. 124-125).

Segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), existiam no Brasil, até a criação dos Institutos Federais, um total de 36 Escolas Agrotécnicas, 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais (ETVs) e 1 Universidade Tecnológica Federal. Do total destas instituições, houve adesão de 78 delas para se constituírem-se em Institutos Federais, o que significou uma adesão de quase 80% da Rede Federal de Educação Profissional até àquela época.

Naquela época, no âmbito dos CEFETs, o grande desejo era a transformação daquelas escolas em universidades tecnológicas, tal como havia ocorrido com o

CEFET do Paraná. Vários autores têm a mesma interpretação, como Otranto (2010), Amorim (2013) e Moraes (2016). No entanto, ao abordar o mesmo assunto, Moraes (2016) também destaca haver uma perspectiva teórica pouco explorada nos estudos sobre a educação profissional e tecnológica: a importância da ação política de um coletivo de docentes e gestores (interessados na elevação de suas Escolas ao *status* de Universidade) teve para a precipitação da criação dos Institutos Federais. O autor afirma que a grande redução dos cursos técnicos ocorrida após a mudança do CEFET-PR em universidade tecnológica fez com que no MEC e na SETEC a transformação de demais CEFETs do País em universidades tecnológicas não fosse mais bem-vista. Nascia daí, segundo ele, a necessidade de se buscar, com a maior urgência possível, uma *nova institucionalidade* para a REDE:

Com isto, chegou-se ao consenso na SETEC/MEC de que era preciso construir uma nova institucionalidade, que apaziguasse a REDE, atendendo aos seus anseios pela oferta de educação superior, ao mesmo tempo que garantisse a oferta do ensino técnico de nível médio e de qualificação profissional, demandas mais urgentes do Brasil. A oferta de ensino superior não era entendida como algo indesejado à REDE, o que não se podia permitir, no entanto, era a reprodução de uma lógica, tipicamente brasileira, de valorização do título superior, de oferta educacional descolada das necessidades sociais e produtivas do País. (MORAES, 2016, p. 172, grifo meu).

A escolha pelo modelo dos Institutos Federais foi mesmo propositalmente realizada para fazer contraponto à ideia de universidade, tradicionalmente mais acadêmica, conforme Vidor *et al*¹² (2011):

A escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro. Há hoje uma forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior – mais especificamente o bacharel –, mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista. Por isso, a consolidação do modelo dos Institutos Federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado. (VIDOR *et al.*, 2011, p. 72, grifo meu).

¹² Alexandre Vidor e os demais autores do referido texto faziam parte da equipe de gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, à época da implementação dos Institutos Federais.

No entanto, esta equiparação à Universidade, pelo menos no papel, levou a grande maioria das escolas, representadas especialmente pelos CEFETs, a aderir em número tão elevado à ideia dos Institutos, a tal ponto de ter havido uma manifestação do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação (CONCEFET) bastante favorável ao modelo que se apresentava. Esta manifestação, originalmente datada de 23 de agosto de 2007, foi redigida menos de 3 meses após a SETEC ter recebido do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), a chamada *Carta de Gramado*, esta com duras críticas ao processo que se instalava.

O CONCEFET, ao se manifestar favorável à implantação dos Institutos Federais, deixava claro entender que tal manifestação representava o sentimento dos Diretores Gerais de que aquela nova construção institucional seria a que melhor poderia “traduzir, o significado da Educação Profissional e Tecnológica enquanto modalidade potencializadora do indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma prática interativa com a realidade” (CONCEFET, 2008, p. 147).

Além disso, o CONCEFET propunha uma série de ações para atender aos objetivos de sua classe. Suas sugestões no sentido de equiparar os Institutos às Universidades e a reformulação da carreira docente são posteriormente adotadas quando da criação dos Institutos, o que acabou sendo um claro indicativo de que, pelo menos em tal segmento representativo da REDE, ocorreu uma maior sintonia com as ideias propostas pelo governo para a sua reestruturação.

De acordo com o CONCEFET a posição dos dirigentes dos CEFETs se vincula estritamente aos seguintes pontos:

[...]

2. Inclusão dos Institutos federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino;

[...]

4. A adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova Instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º graus e do ensino superior dessas instituições; (CONCEFET, 2008, p. 151)

Entre o tipo de instituição onde houve menor adesão, encontrou-se as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETVs). Das 32 ETVs existentes, houve adesão aos Institutos Federais em apenas 8 delas (25% de adesão).

Segundo Otranto (2010), a questão apontada como a de maior peso para a baixa adesão das ETVs aos Institutos Federais foi a desconfiança sobre aquela nova estrutura educacional que viria a se instalar e o significado que a perda de um vínculo histórico com instituições já tradicionalmente estabelecidas, as Universidades Federais, poderia trazer:

A relação de confiança com as universidades e desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto, fizeram com que 24, das 32 Escolas Vinculadas optassem por não aderir à proposta do IFET e se mantivessem junto às universidades federais. [...] Além do temor do desconhecido, proveniente da perda do vínculo com a universidade, foi levantada a hipótese de que os cursos que a serem oferecidos pelos IFETs possivelmente seriam aqueles que atendessem aos interesses privados locais mais imediatos, o que ampliaria a falta de autonomia da instituição (81%). (OTRANTO, 2010, p. 100-101).

A falta de confiança da maioria das ETVs frente à estrutura que se iniciava foi um dos motivos principais para a baixa adesão aos Institutos, principalmente entre aquelas atuantes em Universidades mais consagradas. Mas outro fator também foi decisivo: o político. Tal como pode ser observado pelo que se manifestou o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF), em um documento intitulado *Carta de Gramado*, redigido em fins de maio de 2007 e que trazia uma série de críticas à SETEC/MEC, por não ter incluído aquele segmento nas discussões dos Institutos Federais:

O CONDETUF, no que se refere ao Decreto nº 6.095/07 que 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), entende que poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam.

A atual gestão da SETEC se destaca das anteriores pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, infelizmente, não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET. [...]

Percebe-se a necessidade de um estudo conjunto, consistente e pertinente que norteie e aponte encaminhamentos para tomadas de decisões das ETV, das Universidades e da SETEC frente ao cenário

de expansão da educação profissional e tecnológica.

Finalmente, o CONDETUF vê a necessidade do MEC incluir no processo de discussão a ANDIFES e mais especificamente, os Reitores cujas Universidades possuem Escolas Técnicas.

Gramado-RS, 31 de maio de 2007. (CONDETUF, 2007, p. 1-2, grifo meu).

Houve, portanto, evidências de um tratamento diferenciado da SETEC/MEC aos dirigentes das ETVs em relação aos dirigentes dos CEFETs e Escolas Agrotécnicas, talvez até mesmo por já se acreditar que a grande adesão partiria destas escolas, e não das Vinculadas, como de fato ocorreu. O conteúdo da *Carta de Gramado* mostra que a ideia da criação dos Institutos Federais não foi precedida por uma ampla discussão sobre o assunto entre os diversos segmentos que compunham a REDE. Além do mais, cerca de 5 meses antes da publicação do Decreto nº 6.095/07¹³, foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CNEPT)¹⁴, evento cujo objetivo foi o de promover um amplo debate para gerar subsídios para a definição de uma política nacional para aquele segmento. No entanto, naquela Conferência Nacional, em nenhum momento a ideia do Instituto Federal foi apresentada ou discutida, fato também lamentado por autores como Ortigara (2014) e Geraldo (2015):

Na Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica realizada no final de 2006, foram apresentadas propostas de descentralização/expansão geográfica e interiorização da EPT, bem como da ampliação de vagas. Neste espaço de discussão, que contou com ampla participação da comunidade educacional que atuava no setor de educação profissional e tecnológica, não houve em nenhum momento menção a uma nova forma de organização da oferta de EPT pelas instituições federais.

[...]

Desta forma, é possível inferir que a ideia dos Institutos foi concebida e implementada como consequência de uma decisão centralizada do governo federal, contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos. A proposição deste modelo naturalmente surpreendeu as instituições e causou apreensão principalmente pelo desconhecimento

¹³ Decreto publicado em fins de abril de 2007 e que estabeleceu as 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.

¹⁴ A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, promovida pela SETEC/MEC, foi realizada em Brasília – DF, de 05 a 08 de novembro de 2006. Tendo como tema central a “Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e inclusão social”, contou com a participação de representantes da rede federal, estadual, municipal e particular, organizações sindicais e não-governamentais, professores e estudantes, agregando cerca de 10 mil participantes na somatória de todas as etapas que a compuseram. Maiores detalhes sobre o Regimento da referida Conferência e de seus resultados, podem ser obtidos em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf e https://transformacaodocefetscemifsc.files.wordpress.com/2014/08/anais_e_deliberacoes_da_i_confetec.pdf

do novo modelo de organização, bem como significava uma mudança de rumos diante dos projetos de desenvolvimento que estavam em curso nas instituições. O processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostrou-se contraditório, pois foi uma decisão que não levou em conta o caminho traçado pelas escolas técnicas para a formação de universidades tecnológicas. (ORTIGARA, 2014, p. 118-119, grifo meu).

Lamentavelmente, o que chamou a atenção da comunidade acadêmica e da sociedade em geral foi que o governo Lula, ao implantar sua política pública, por meio do PDE para seu segundo mandato, desconsiderou as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001/2010) em geral, e, particularmente, o resultado da I Conferência Nacional de EPT que, em nenhum momento, levantou qualquer debate sobre a possível criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A proposição dos Institutos Federais no PDE apresentou-se como uma grande contradição, diante da prática de estratégias de realização de conferências nas diversas áreas que propiciaram avanços no sentido de garantias de democratização e efetiva participação dos diferentes setores da sociedade civil e política. (GERALDO, 2015, p. 106, grifo meu).

Na tentativa de explicar os motivos que fizeram com que a criação dos Institutos Federais tivesse tomado tais rumos, o então diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC, Moisés Domingos Sobrinho, em um texto intitulado *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (SOBRINHO, s/d), acabaria admitindo esta falta de discussão prévia junto às escolas pertencentes à REDE:

A rede federal de educação profissional e tecnológica mergulhou num debate bastante acalorado, depois que o ministro Fernando Haddad editou o decreto nº 6.095, de 24/04/07, que propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [...]

Tendo em vista que o decreto foi editado sem prévio debate com a rede federal [...]. (SOBRINHO, s/d, p.1, grifo meu).

Portanto, o fato de os Institutos se constituírem legalmente em instituições de ensino superior, aparentemente com as mesmas prerrogativas e *status* das Universidades Federais, fez com que a grande maioria dos CEFETs e de seus dirigentes quisessem se transformar em Institutos. Tal qual nas fábulas de *A Gata Borralheira* ou *Patinho Feio*, a possibilidade de transformação, por um passe de mágica, do ‘rejeitado’ em ‘prestigiado’ ou do ‘feio’ em ‘belo’ (nada mais dual!), só poderia mesmo acontecer, sem maiores sobressaltos, em um mundo ficcional. No mundo real, porém, as diferenças se mostravam ainda muito distantes, a começar pela titulação de seus docentes, cujas ações foram conduzidas com o propósito de

tornarem diferenciadas à da carreira das universidades.

A questão da titulação acadêmica, aliás, também é apontada como objeto de preocupação por Otranto (2013, p. 126) em relação aos Institutos Federais. A autora afirma que, para seguir as mesmas regras estabelecidas para as Universidades, “a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior”.

No entanto, ao quantificar o número de docentes dos Institutos e suas respectivas titulações para esta pesquisa, emergiram dados que podem ter passado despercebidos à maioria dos autores que tratam do assunto: pelo menos no período compreendido entre 2008 e 2012, na média geral do Brasil, entre as contratações de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para os Institutos Federais, não houve crescimento significativo de mestres e doutores, mas sim de docentes com titulações inferiores a estas.

Como parte integrante desta pesquisa, em sua metodologia quantitativa, esses e demais dados estatísticos sobre os docentes da carreira de EBTT serão apresentados a seguir.

2.2 Informações sobre a carreira docente de EBTT, de 2008 a 2014

Para desenvolver esta pesquisa, foram realizadas análises de alguns dados estatísticos dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atuam nas instituições pertencentes à Rede Federal de Educação no período de 2008 a 2014. Os dados são provenientes do Sistema Integrado de Recursos Humanos (SIAPE), um sistema on-line, de abrangência nacional, que se constitui na principal ferramenta para a gestão do pessoal civil da Administração Pública Federal¹⁵. A solicitação dos dados foi realizada em maio de 2015, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) junto ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, sob o protocolo nº 03950001318201551, e obtidos em julho de 2015.

No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos

¹⁵ Fonte: <https://www.siapenet.gov.br/oque.htm>

Federais), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Escolas Vinculadas), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR) e Colégio Pedro II¹⁶.

No banco de dados do SIAPE, a titulação docente encontrava-se categorizada da seguinte maneira: ensino médio completo, ensino médio incompleto, graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. As titulações foram analisadas para o período de 2008 a 2014 e por Instituição a qual o docente pertence. A Instituição a qual este pertence foi categorizada da seguinte forma: *Institutos Federais* quando se referia apenas aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e *todas as instituições da Rede Federal* – quando se referia a todas as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação, incluindo os Institutos Federais. Em relação à Instituição a qual pertence o docente, os dados foram analisados para Brasil e regiões (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul) quando foram consideradas *todas as Instituições da Rede Federal* e *Institutos Federais* do Brasil. Em relação aos *Institutos Federais* do estado de Minas Gerais, a análise foi realizada para o estado de forma geral e para cada um dos cinco Institutos localizados nesse estado, a saber: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IF Norte de Minas), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IF do Triângulo), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste de Minas), Instituto Federal de Minas Gerais (IF Minas Gerais) e Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas). Para toda a análise realizada, foram considerados apenas os docentes efetivos, sendo excluídos o quantitativo de professores substitutos e visitantes.

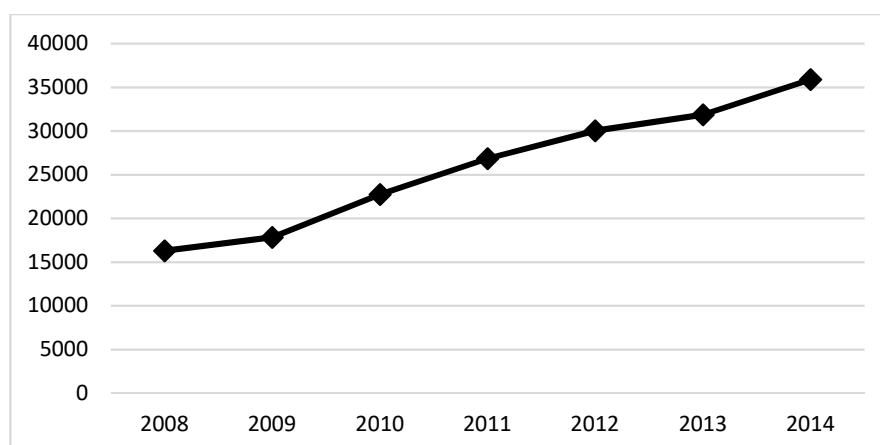
A presente análise foi realizada em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº466, de 12 de dezembro de 2012 e, por isso, foi dispensada de apreciação por comitê de ética em pesquisa visto que foi realizada exclusivamente utilizando-se dados secundários do SIAPE, de domínio público, sem identificação nominal.

¹⁶ Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>

2.2.1 Evolução e perfil do docente da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em todas as instituições pertencentes à Rede Federal de Educação – Brasil, 2008 a 2014.

No Brasil, em 2008, o número de docentes da carreira de EBTT era igual a 16.305 docentes passando para 35.901 no ano de 2014, o que representou um aumento de aproximadamente 120% do número de docentes desta carreira na Rede Federal de Educação no referido período (Gráfico 1).

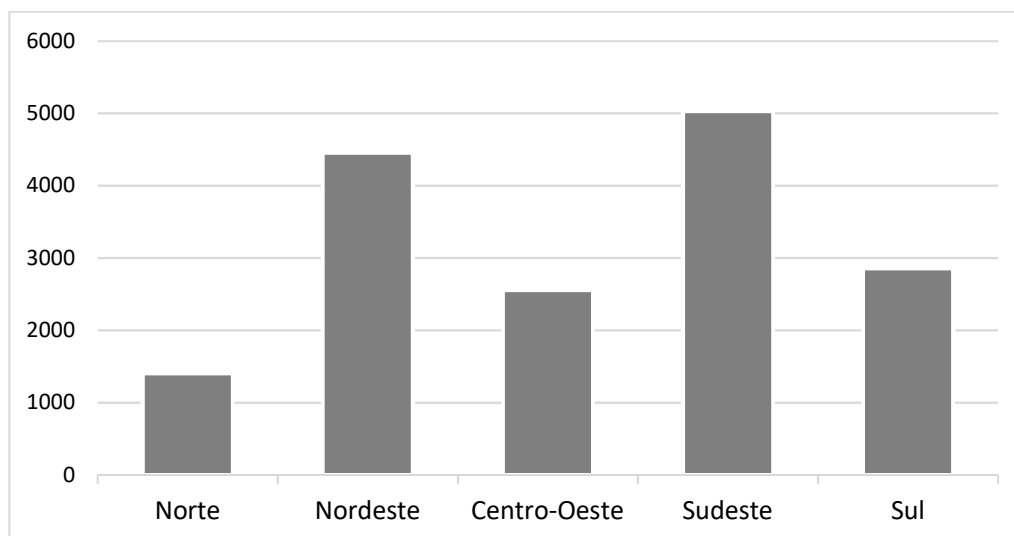
Gráfico 1 - Evolução do quantitativo de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil no período de 2008 a 2014.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

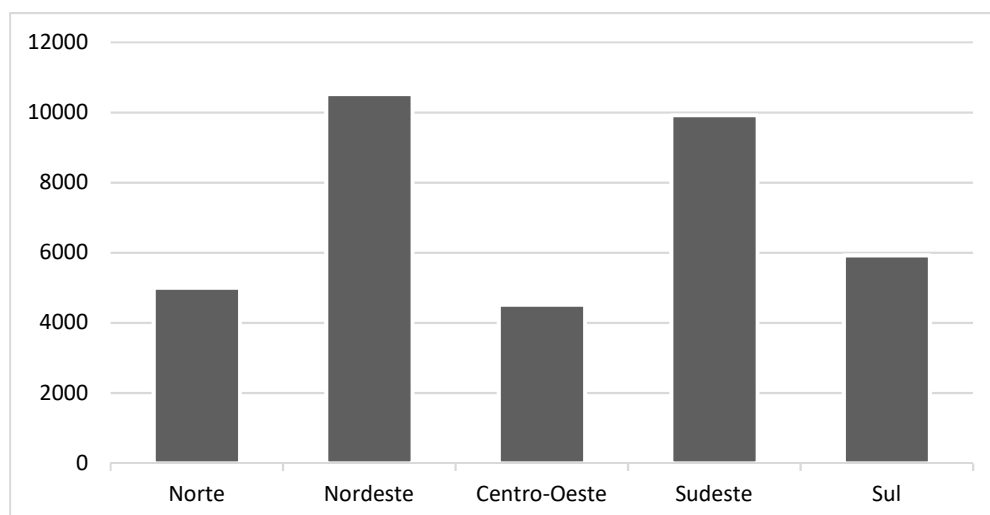
O maior percentual de docentes de EBTT encontrava-se no ano de 2008 na região Sudeste (31%) seguido pela região Nordeste (27%). Em 2014, a região Nordeste (29%) passa a ter o maior percentual de docentes EBTT seguida pela região Sudeste (28%). Os docentes estão distribuídos nas cinco regiões do País conforme gráficos 2 e 3 abaixo:

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nas regiões do Brasil no ano de 2008.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

Gráfico 3 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nas regiões do Brasil no ano de 2014.

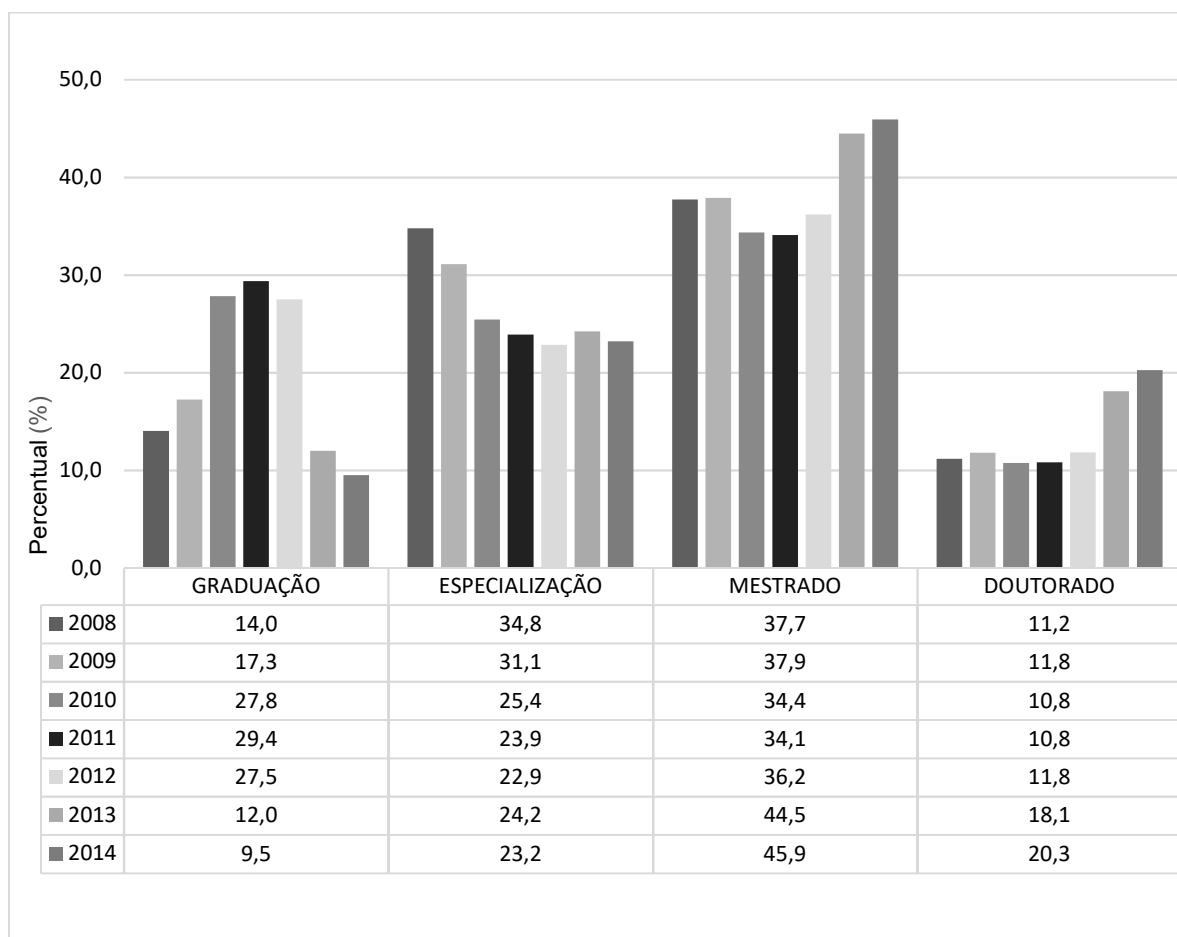


Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

Em relação à titulação dos docentes da Rede Federal de Educação no período de 2008 a 2014, observa-se aumento no percentual de docentes com graduação até o ano 2011 e maior redução desse percentual somente a partir de 2013. Há a redução em todo o período dos docentes com especialização e, de modo geral, aumento do percentual de docentes com título de mestre e doutor. Observa-se que, para todo o

período analisado, o maior percentual de docentes possuía titulação de mestre (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Evolução da titulação dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de todas as Instituições da Rede Federal. Brasil, 2008 a 2014.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

Os percentuais de docentes com titulação de mestrado e doutorado apresentam grande variação de acordo com a região do País. Observa-se, conforme demonstrado na Tabela 4 que, no ano de 2008 na região Norte, apenas 5,5% dos docentes possuíam o título de doutor e na região Sul esse percentual era de 18%. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, em 2008, a titulação mais frequente foi a Especialização e nas demais regiões, assim como para o Brasil de forma geral, foi a titulação de Mestrado. No ano de 2014, a região Norte permanece apresentando o menor percentual de docentes com titulação de Doutor (7,4%) e a região Sul apresentou o maior percentual (30,4%). Importante observar o aumento significativo de doutores em todas as regiões do País ao comparar-se os anos de 2008 e 2014,

exceto na região Norte, onde o aumento foi pouco significativo. Destaca-se ainda o aumento no percentual de mestres e a redução no percentual de graduados e especialistas para todas as regiões, exceto na região Norte. No Brasil, houve aumento dos docentes com mestrado e doutorado e consequente redução de docentes com as demais titulações (Tabela 4).

Tabela 4 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação em todas as Instituições da Rede Federal de Educação. Brasil e regiões, 2008 e 2014.

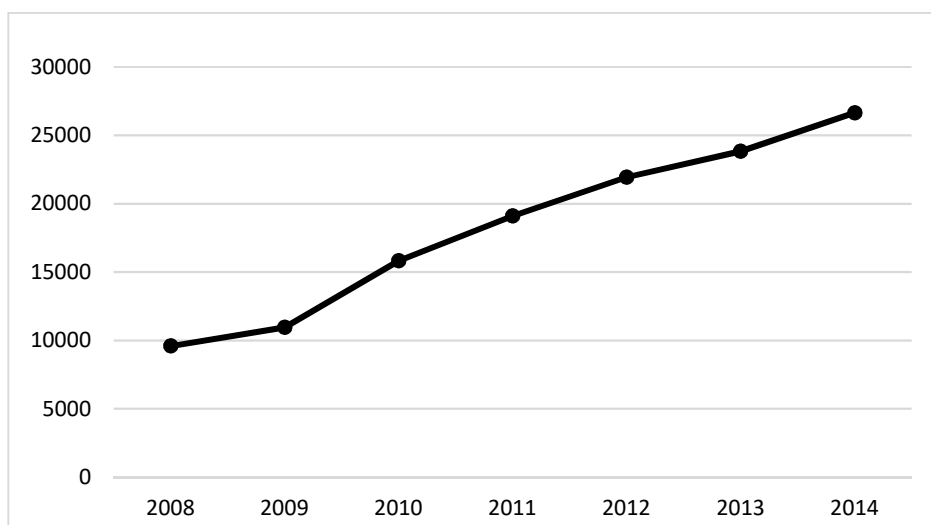
Percentual de docentes da carreira de EBTT de acordo com a titulação em todas as Instituições da Rede Federal. Brasil e regiões, 2008				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	14,0	34,8	37,7	11,2
Norte	16,4	45,5	30,0	5,5
Nordeste	13,5	36,9	37,6	9,1
Centro-Oeste	17,7	44,4	28,2	6,8
Sudeste	14,1	31,3	39,9	12,9
Sul	10,3	23,7	46,5	18,0
Percentual de docentes da carreira de EBTT de acordo com a titulação em todas as Instituições da Rede Federal. Brasil e regiões, 2014				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	9,5	23,2	45,9	20,3
Norte	19,3	42,7	27,5	7,4
Nordeste	9,0	26,2	47,7	16,1
Centro-Oeste	9,2	25,7	46,6	17,5
Sudeste	8,8	15,0	49,2	26,5
Sul	3,6	13,3	52,3	30,4

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor. Nota: Os percentuais de docentes com as titulações de ensino médio completo, ensino médio incompleto e aperfeiçoamento não foram significativos, não ultrapassando 1% para cada uma das categorias.

2.2.2 Evolução e perfil do docente da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Brasil, 2008 a 2014.

No ano de 2008, o número de docentes da carreira de EBTT nos Institutos Federais do País era igual a 9.588 docentes, passando para 26.652 no ano de 2014, o que representou um aumento de quase 180% no número de docentes desta carreira nos Institutos Federais de Educação, maior que o número geral observado para a carreira, como um todo.

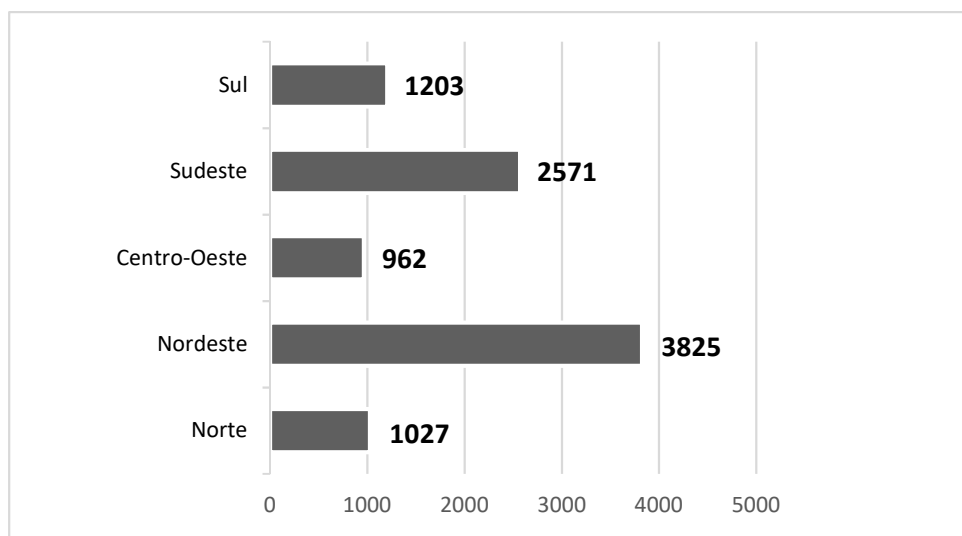
Gráfico 5 - Evolução do quantitativo de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Brasil no período de 2008 a 2014.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

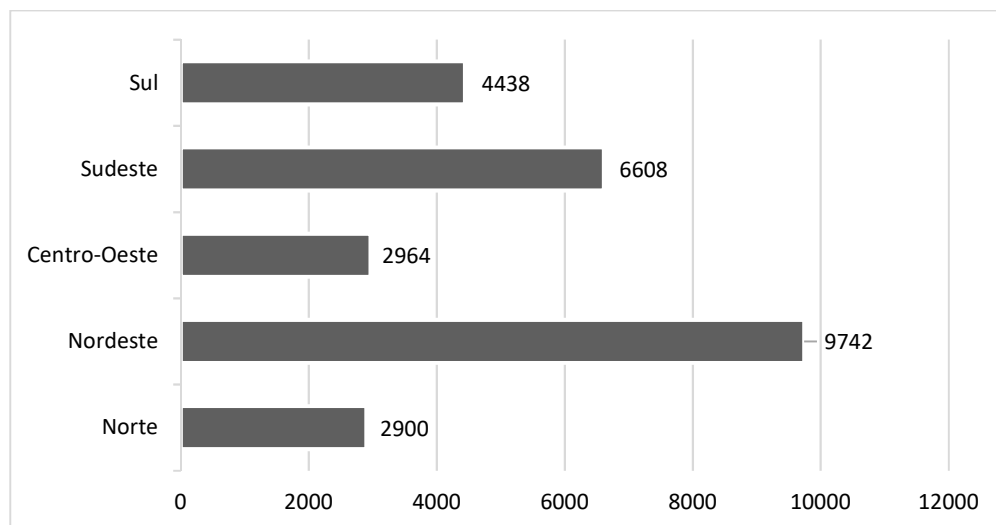
No ano de 2008, o maior percentual de docentes de EBTT nos Institutos Federais do Brasil encontrava-se na região Nordeste (40%), seguido pela região Sudeste (27%). Em 2014, a região Nordeste permanece com o maior percentual de docentes EBTT (36%), seguida pela região Sudeste (28%). Observa-se importante aumento no percentual de docentes na região Sul. Os docentes estão distribuídos nas cinco regiões do País conforme gráficos 6 e 7 a seguir:

Gráfico 6 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais nas regiões do Brasil no ano de 2008



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

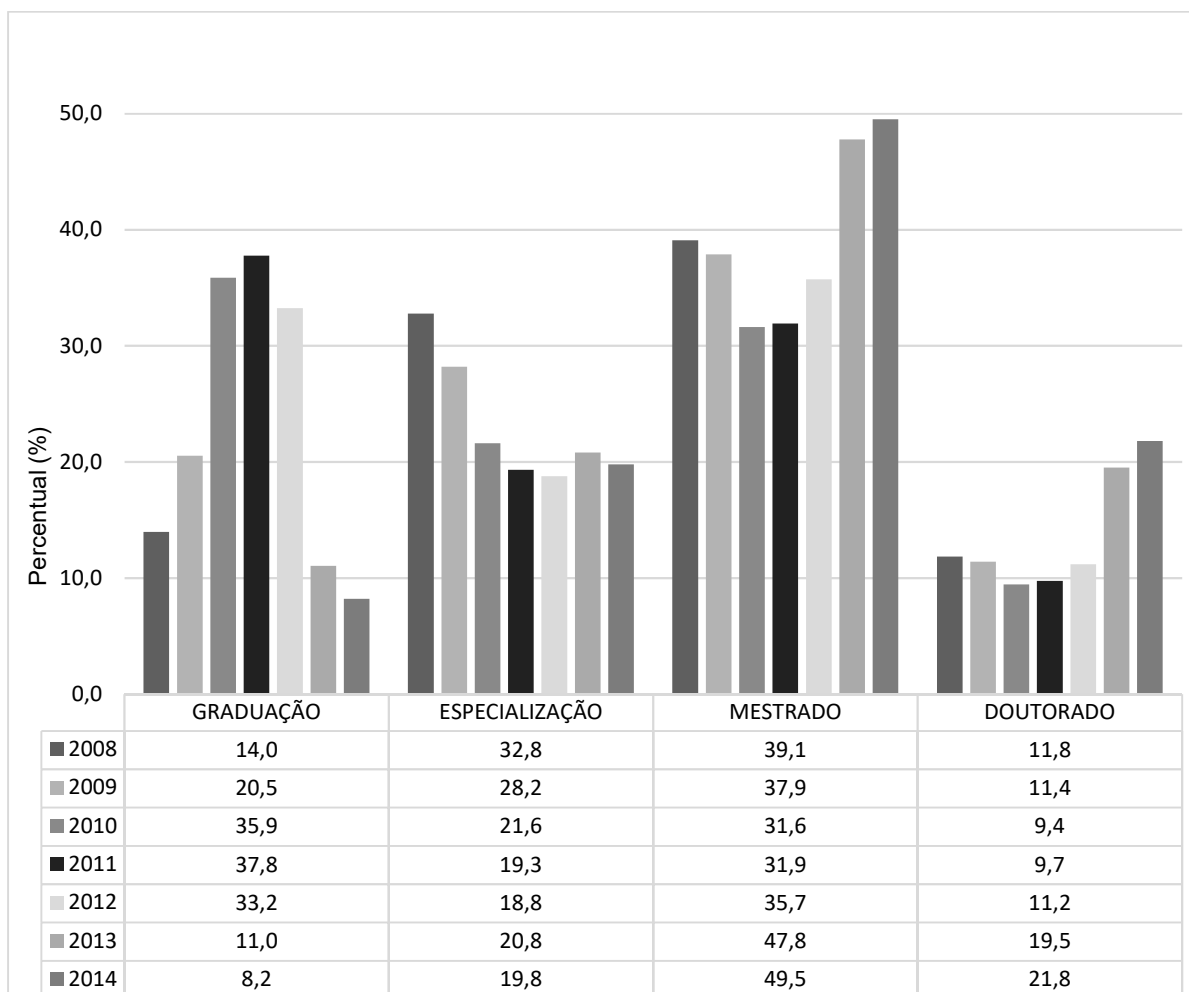
Gráfico 7 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais nas regiões do Brasil no ano de 2014



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

Em relação à titulação dos docentes dos Institutos Federais do País no período de 2008 a 2014, observa-se aumento no percentual de docentes com graduação até o ano de 2011 e posterior redução desse percentual até o ano de 2014. Há ainda a redução no percentual de docentes com título de especialização e aumento do percentual de docentes com título de mestre e doutor. Observa-se que, para todo o período analisado, o maior percentual de docentes possuía titulação de mestre, exceto no ano de 2011, no qual o maior percentual de docentes possuía a titulação de graduados.

Gráfico 8 - Evolução da titulação dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais. Brasil, 2008 a 2014.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.
 Nota: Os percentuais de docentes com as titulações de ensino médio completo, ensino médio incompleto e aperfeiçoamento não foram significativos, não ultrapassando 1% para cada uma das categorias.

Os percentuais de docentes com titulação de mestrado e doutorado nos Institutos Federais do Brasil apresentam grande variação de acordo com a região do País. Observa-se que, no ano de 2008, os Institutos da região Norte possuíam apenas 5,2% dos docentes com o título de doutor, enquanto que na região Sul esse percentual era de 13,8%. Na região Norte, em 2008, a titulação mais frequente era a de Especialização (44,1%) e nas demais regiões, assim como para o Brasil de forma geral, era a titulação de Mestrado. No ano de 2014, apesar do aumento de aproximadamente 100% no percentual de doutores, a região Norte permanece apresentando o menor percentual de docentes com titulação de Doutor (10,1%) e a região Sudeste apresentava o maior percentual (26,5%). Importante observar o aumento significativo de doutores em todas as regiões do País comparando-se os

anos de 2008 e 2014. Destaca-se ainda ao aumento no percentual de mestres e a redução no percentual de graduados para todas as regiões do País. No Brasil, de forma geral, houve aumento dos docentes com mestrado e doutorado e consequente redução de docentes com as demais titulações (Tabela 5).

Tabela 5 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasil e regiões, 2008 e 2014.

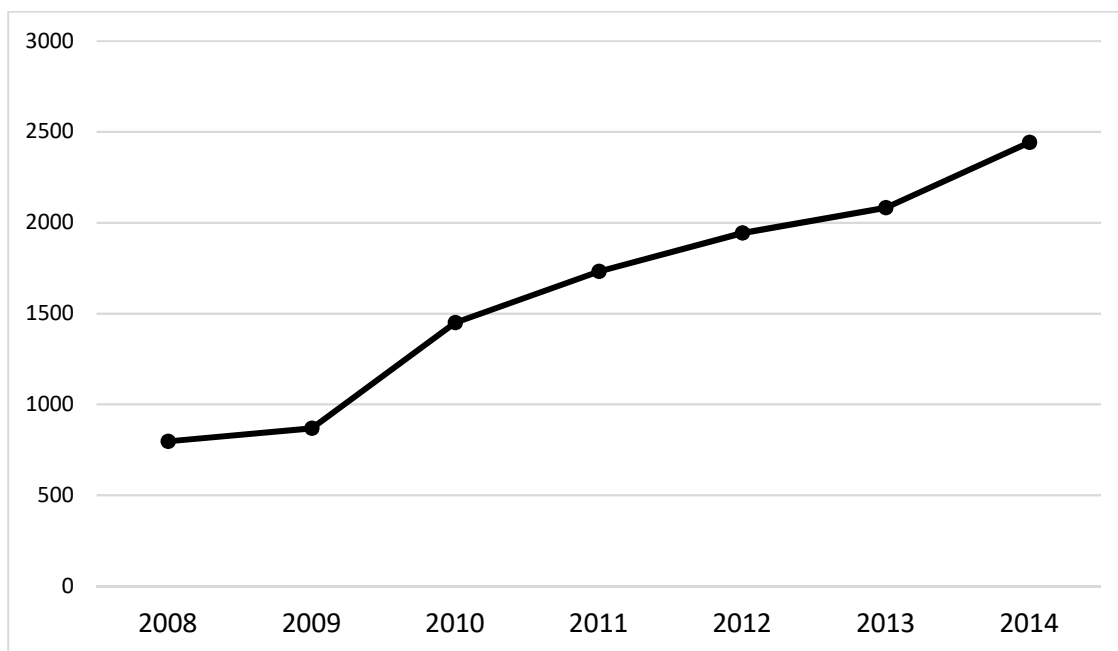
Titulação Docentes carreira de EBTT nos Institutos Federais – Brasil e regiões, 2008				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	14,0	32,8	39,1	11,8
Norte	15,8	44,1	32,3	5,2
Nordeste	13,2	36,9	37,8	9,0
Centro-oeste	13,4	33,0	38,8	12,9
Sudeste	15,1	29,2	39,7	14,1
Sul	12,2	28,9	42,8	13,8
Titulação Docentes carreira de EBTT nos Institutos Federais – Brasil e regiões, 2014				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	8,2	19,8	49,5	21,8
Norte	10,9	37,5	40,2	10,1
Nordeste	9,1	26,3	48,3	15,3
Centro-oeste	7,3	18,5	51,8	21,8
Sudeste	9,9	14,8	48,2	26,5
Sul	4,1	14,6	55,1	25,8

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor. Nota: Os percentuais de docentes com as titulações de ensino médio completo, ensino médio incompleto e aperfeiçoamento não foram significativos, não ultrapassando 1% para cada uma das categorias.

2.2.3 Evolução e perfil do docente da carreira de EBTT nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais, 2008 a 2014.

No ano de 2008, o número de docentes da carreira de EBTT dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais era igual a 797 docentes passando para 2.441 no ano de 2014, o que representou um aumento de mais de 200% no número de docentes desta carreira nos Institutos Federais de Educação.

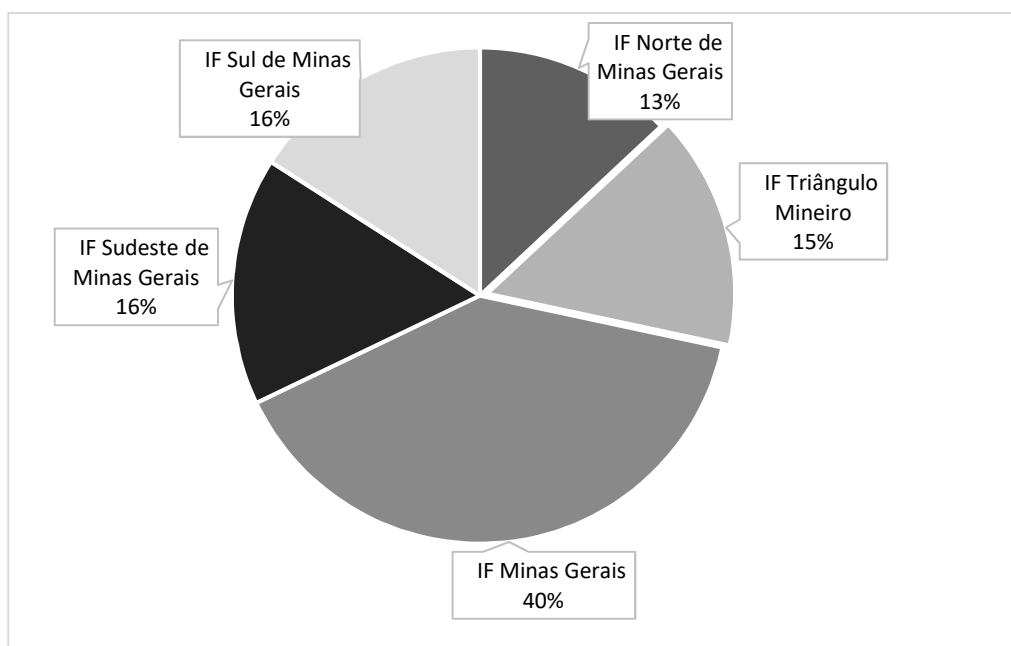
Gráfico 9 - Evolução do quantitativo de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais no período de 2008 a 2014.



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

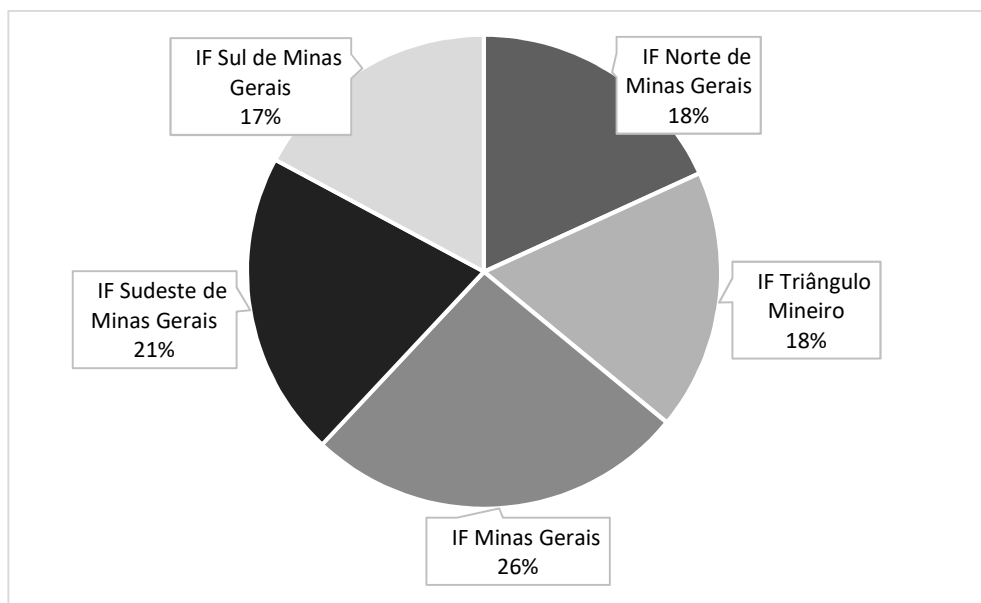
Naquele ano de 2008, o maior percentual de docentes de EBTT nos Institutos Federais de Minas Gerais encontrava-se no Instituto Federal Minas Gerais – IFMG (40%), seguido pelo IFs Sudeste e Sul de Minas Gerais (16% cada). Em 2014, o IFMG permanece como sendo o Instituto com o maior percentual de docentes de EBTT entre tais IFEs de Minas Gerais (26%) seguido pelo IF Sudeste MG (21%). Observa-se importante aumento no percentual de docentes no IF Sudeste MG (21%) e IF Norte de Minas Gerais (18%). Os docentes estavam assim distribuídos nos cinco Institutos Federais do estado de Minas Gerais em 2008 e 2014, respectivamente, conforme os gráficos 10 e 11 a seguir.

Gráfico 10 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais no ano de 2008



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

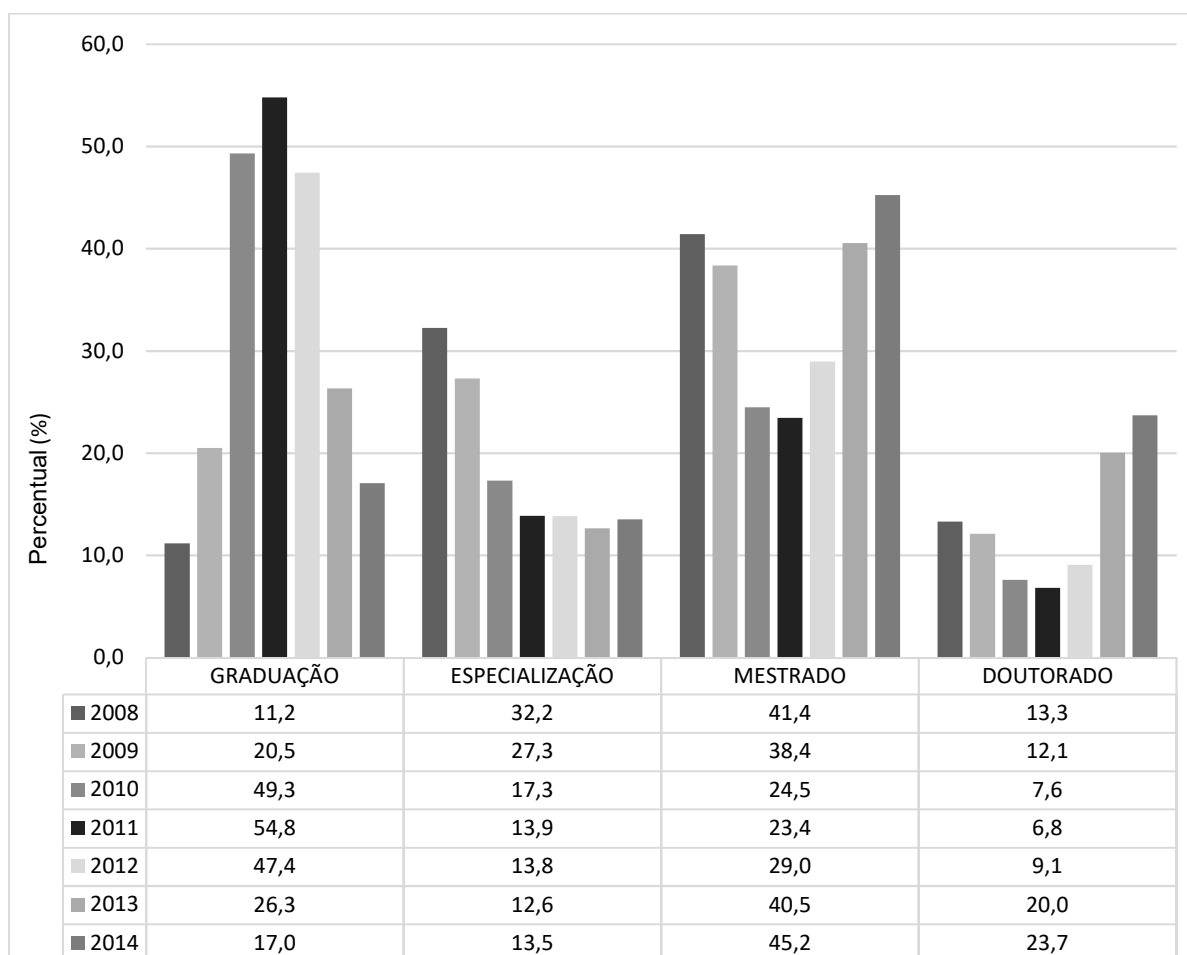
Gráfico 11 - Distribuição dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais no ano de 2014



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

Em relação à titulação dos docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais no período de 2008 a 2014, observa-se um significativo aumento no percentual de docentes com graduação até 2011 e posterior redução desse percentual. Observa-se também redução do percentual de docentes com especialização e aumento do percentual de docentes com título de mestre e doutor. Destaca-se que, em 2011, o percentual de docentes com título de graduação chegou a 54,8% dos docentes. Em 2014, o maior percentual de docentes possuía titulação de doutor, seguidos pela titulação de mestre (Gráfico 12).

Gráfico 12 - Evolução da titulação dos docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de todos os Institutos Federais do estado de Minas Gerais, 2008 a 2014



Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor. Nota: Os percentuais de docentes com as titulações de ensino médio completo, ensino médio incompleto e aperfeiçoamento não foram significativos, não ultrapassando 1% para cada uma das categorias.

Nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais, os percentuais de docentes com titulação de mestrado e doutorado apresentam grande variação de um IF para outro.

Observa-se no ano de 2008 que o Instituto Federal Norte de Minas Gerais possuía apenas 9,6% dos docentes com o título de doutor, sendo que no IF do Triângulo Mineiro esse percentual foi de 21,3%. Nos Institutos Federais Norte de Minas Gerais e Sul de Minas Gerais, a titulação mais frequente foi a Especialização e nos demais Institutos Federais, assim como para o Brasil de forma geral, foi a titulação de Mestrado.

No ano de 2014 houve um aumento significativo de doutores em todos os Institutos Federais de Minas Gerais e consequente redução de docentes de demais titulações, comparando-se os anos de 2008 e 2014 (Tabela 6).

A única exceção ficou por conta do IFNMG, onde, pelos dados apresentados, praticamente não houve aumento de docentes com a referida titulação, permanecendo este Instituto com o menor percentual de docentes com titulação de doutorado entre todos os IFs de Minas Gerais (9,9%). Destaca-se ainda o elevado percentual de docentes com graduação (64%) neste Instituto, segundo os dados fornecidos pelo SIAPE¹⁷.

Tabela 6 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais. Brasil e regiões, 2008 e 2014.

Titulação Docentes carreira de EBTT dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais – 2008				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Institutos Federais de Minas Gerais	11,2	32,2	41,4	13,3
IF Norte de Minas Gerais	15,4	46,2	28,8	9,6
IF Triângulo Mineiro	4,1	24,6	48,4	21,3
IF Minas Gerais	18,4	25,1	44,4	8,6
IF Sudeste de Minas Gerais	5,4	36,4	42,6	14,7
IF Sul de Minas Gerais	2,4	41,7	36,2	18,9

¹⁷ Cabe aqui se destacar que, em relação à titulação docente do IFNMG, os números fornecidos pelo SIAPE, especialmente em relação ao número de graduados, divergem substancialmente em relação ao informado pelo próprio Instituto. Pelos números apurados por este pesquisador, tais divergências ocorreram em proporção significativa apenas a este Instituto Federal. Houve outras tentativas de se obter os referidos dados, via SETEC/MEC, mas estes não foram fornecidos. Apesar de os dados divulgados pelo IFNMG em seu Relatório de Gestão do exercício de 2016 para o referido ano de 2014 (BRASIL, 2017b) serem bastante diferenciados (8,7% de Graduados, 37,5% de Especialistas, 39,3% de Mestres e 14,5% de Doutores), para fins de cálculos estatísticos desta etapa da pesquisa foram considerados os dados fornecidos diretamente pelo SIAPE a este pesquisador.

Titulação Docentes carreira de EBTT dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais – 2014

	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Institutos Federais de Minas Gerais	17,0	13,5	45,2	23,7
IF Norte de Minas Gerais	64,0	7,2	18,5	9,9
IF Triângulo Mineiro	4,8	16,1	49,1	29,7
IF Minas Gerais	10,7	10,7	54,0	23,5
IF Sudeste de Minas Gerais	5,3	18,1	51,3	25,0
IF Sul de Minas Gerais	3,8	16,2	48,9	30,8

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

Nota: Os percentuais de docentes com as titulações de ensino médio completo, ensino médio incompleto e aperfeiçoamento não foram significativos, não ultrapassando 1% para cada uma das categorias.

2.2.4 Comentários gerais

Pelo registrado no SIAPE, no ano de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possuía 835 unidades, dentre Institutos Federais, CEFETs, Escolas Vinculadas, UTPR e Colégio Pedro II, nos 26 estados e no Distrito Federal. Desse total, aproximadamente 50% referiam-se aos Institutos Federais.

Em 2014, o número de Instituições no País passou para 1.248, sendo que 686 eram Institutos Federais (55%). Em ambos os anos, a região com maior número de Instituições foi a região Sudeste, seguida pela região Nordeste¹⁸.

Para todas as Instituições da REDE, nos anos 2008 e 2014, o maior número de docentes encontrava-se nas regiões Sudeste e Nordeste. Já para os Institutos Federais, o maior número de docentes encontrava-se na região Nordeste do País, para ambos os anos analisados.

Em relação à titulação dos docentes da carreira de EBTT, observou-se para todas as análises realizadas um aumento do percentual de docentes graduados até o ano de 2011 e posterior redução desse percentual, com aumento no percentual de mestres e doutores. Observou-se ainda, em 2014, que nas Instituições da REDE, independentemente do tipo de análise, o maior percentual de docentes possuíam a titulação de Mestre.

Nas análises considerando-se Brasil e regiões, tanto para os Institutos Federais como para todas as demais Instituições da REDE, observou-se que o menor percentual de doutores foi verificado na região Norte do País e os maiores percentuais

¹⁸ Fonte: Banco de dados SIAPE.

nas regiões Sudeste e Sul. Esse quadro nacional é muito semelhante ao encontrado pela distribuição regional dos Institutos Federais de Minas Gerais, ao analisamos a titulação de seus docentes por Instituto Federal. Em 2014, o IFNMG apresentava situação semelhante à dos Institutos e Instituições da Rede Federal de Educação do Norte do Brasil, no que se refere ao percentual de docentes com a titulação de doutor. As semelhanças entre desigualdades apresentadas pelos Institutos Federais do Brasil e regiões e Institutos de Minas Gerais, podem ser observadas na Tabela 7.

Tabela 7 - Percentual de docentes da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de acordo com a titulação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e regiões e no estado de Minas Gerais, 2008 e 2014.

Titulação Docentes carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nos Institutos Federais – Brasil, 2008				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	14,0	32,8	39,1	11,8
Norte	15,8	44,1	32,3	5,2
Nordeste	13,2	36,9	37,8	9,0
Centro-oeste	13,4	33,0	38,8	12,9
Sudeste	15,1	29,2	39,7	14,1
Sul	12,2	28,9	42,8	13,8
Institutos Federais de Minas Gerais	11,2	32,2	41,4	13,3
IF Norte de Minas Gerais	15,4	46,2	28,8	9,6
IF Triângulo Mineiro	4,1	24,6	48,4	21,3
IF Minas Gerais	18,4	25,1	44,4	8,6
IF Sudeste de Minas Gerais	5,4	36,4	42,6	14,7
IF Sul de Minas Gerais	2,4	41,7	36,2	18,9
Titulação Docentes carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nos Institutos Federais – Brasil, 2014				
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	8,2	19,8	49,5	21,8
Norte	10,9	37,5	40,2	10,1
Nordeste	9,1	26,3	48,3	15,3
Centro-oeste	7,3	18,5	51,8	21,8
Sudeste	9,9	14,8	48,2	26,5
Sul	4,1	14,6	55,1	25,8
Institutos Federais de Minas Gerais	17,0	13,5	45,2	23,7
IF Norte de Minas Gerais	64,0	7,2	18,5	9,9
IF Triângulo Mineiro	4,8	16,1	49,1	29,7
IF Minas Gerais	10,7	10,7	54,0	23,5
IF Sudeste de Minas Gerais	5,3	18,1	51,3	25,0
IF Sul de Minas Gerais	3,8	16,2	48,9	30,8

Fonte: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE. Dados trabalhados pelo autor.

2.3 Os Institutos Federais de Minas Gerais: organização e atividades de pesquisa

Para fins da análise dos dados estatísticos dos cinco Institutos Federais do estado de Minas Gerais, em especial os referentes às suas atividades de pesquisa, recorreu-se à investigação dos dados publicados por eles em seus *sites*, por meio de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Relatórios de Gestão.

Os Relatórios de Gestão dos Institutos Federais são documentos oficiais de prestação de contas anuais, apresentadas aos órgãos de controle interno e externo dos Institutos e elaborados conforme termos do art. 70 da Constituição Federal, que trata da fiscalização contábil, financeira, orçamentária e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, bem como em acordo a uma série de Resoluções do TCU, em especial desde o referido estudo realizado por este órgão sobre os Institutos Federais em 2012.

Para que os dados pesquisados pudessem estar os mais atualizados e possíveis de serem comparados entre os Institutos Federais de Minas Gerais, o ano de exercício escolhido para análise dos Relatórios de Gestão desses Institutos Federais foi o de 2016, o último disponibilizado até então pelos mesmos e também referente ao ano em que as pesquisas de campo se iniciaram nessas instituições de ensino.

A maior dificuldade encontrada para a análise dos dados divulgados pelos Institutos Federais em seus Relatórios de Gestão se deveu ao fato de não haver uma padronização de tais documentos, tanto na forma, quanto no tipo de dados apresentados. Desse modo, optou-se pela apresentação das informações mais pertinentes a este estudo e que puderam ser destacadas nos documentos analisados de cada um dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais.

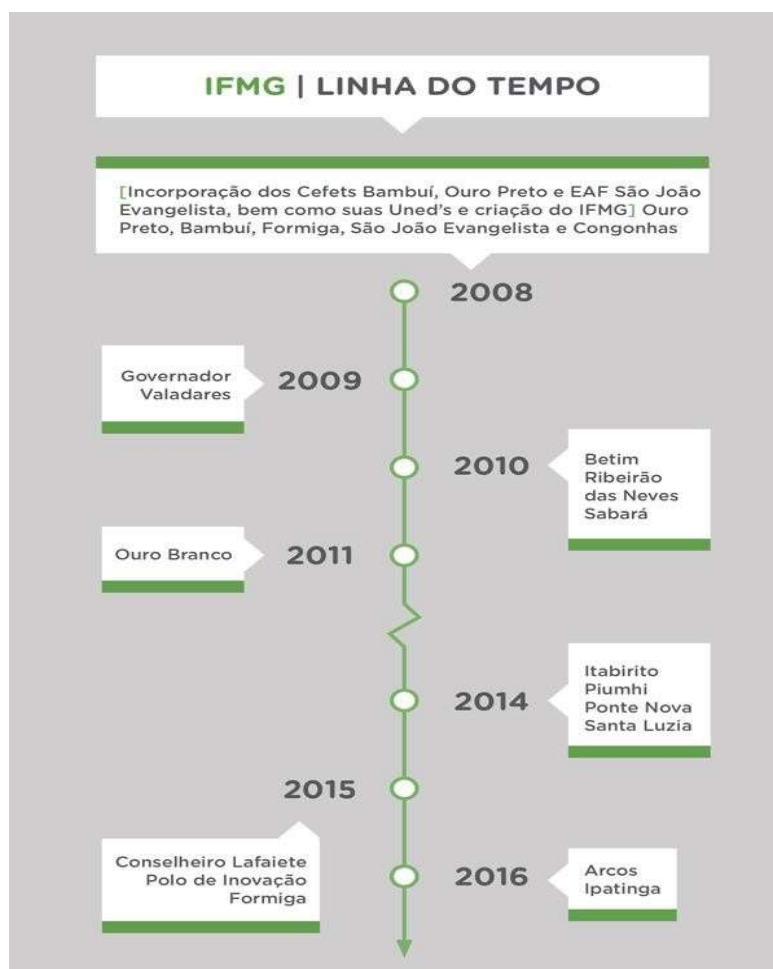
Outra fonte de pesquisa adotada foi o Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de onde se pôde analisar a evolução do número de grupos de pesquisa registrados e a participação de docentes, alunos e técnico-administrativos destes Institutos Federais, no período de 2008 a 2014. Tais dados e a análise dos mesmos são demonstrados logo após a apresentação dos dados dos Institutos.

2.3.1 Instituto Federal Minas Gerais – IFMG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) é uma autarquia formada pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Cefets de Ouro Preto e Bambuí e das UNEDs de Formiga e Congonhas.

Segundo dados obtidos através do Relatório de Gestão 2016 (BRASIL, 2017a), o IFMG era constituído até 2016 por 12 (doze) unidades, conforme pode ser observado pela Figura 2, incluindo a Reitoria com sede em Belo Horizonte, *Campus Bambuí*, *Campus Betim*, *Campus Congonhas*, *Campus Formiga*, *Campus Governador Valadares*, *Campus Ouro Branco*, *Campus Ouro Preto*, *Campus Ribeirão das Neves*, *Campus Sabará*, *Campus Santa Luzia*, *Campus São João Evangelista*; por 06 (seis) *Campus Avançados*: Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Itabirito, Piumhi, Ponte Nova e ainda, por 01 (um) Polo de Inovação Formiga.

Figura 2 - Linha do Tempo e Unidades existentes no IFMG, Brasil, 2016.



Fonte: Relatório de Gestão IFMG (BRASIL, 2017A, p. 36)

O IFMG ofertava até o ano de 2016 mais de 60 cursos, divididos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada, Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, Concomitante, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia) e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. A instituição também mantinha polos de Ensino à Distância, oferta do projeto especial do Programa de Educação de Jovens e Adultos - Proeja FIC e diversos cursos ofertados pelo Pronatec. Se faziam também parcerias entre o IFMG e outras instituições de Ensino Superior para a realização de programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter).

Em 2016, 11.602 (onze mil seiscentos e dois) alunos foram matriculados nas unidades do IFMG distribuídas em dezessete municípios do estado de Minas Gerais.

Ainda segundo informações constantes em seu Relatório, a Pesquisa e Inovação tinham como estratégia a realização de pesquisas aplicadas e o estímulo ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, de forma a estender seus benefícios à comunidade. Para isso, o IFMG adotou um Programa Institucional de Pesquisa Aplicada, que oferta editais com recurso financeiro para capital, custeio e bolsas, além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Foi criado o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), com o objetivo de desenvolver a inovação no IFMG e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento dos projetos de inovação científica e tecnológica. A atuação do NIT auxiliará na disseminação da cultura de propriedade intelectual no âmbito do IFMG de modo a despertar nos membros da comunidade acadêmica o interesse pela proteção das pesquisas de inovação tecnológica desenvolvidas na Instituição. Outra estratégia relatada pelo IFMG no referido documento é a prospecção de demandas tecnológicas no ambiente produtivo, vislumbrando oportunidades de realização de projetos de inovação que poderão ser executadas no Instituto, consolidando e estimulando novas parcerias com empresas.

A Pesquisa e a Inovação no IFMG teriam ainda os seguintes pontos a serem considerados como objetivos estratégicos para a Instituição: orientar os projetos de pesquisas para atendimento das demandas da sociedade; desenvolver políticas/programas para fomentar a inovação tecnológica e desenvolver políticas para fomentar a pós-graduação *stricto sensu*.

2.3.2 Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, é resultado do processo de integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária – CEFET Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas – EAF Salinas, possuindo uma área de abrangência que compreende o Norte e Noroeste de Minas Gerais e os Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Segundo dados extraídos de seu Relatório de Gestão do Exercício de 2016 (BRASIL, 2017b), o IFNMG é constituído por 11 (onze) unidades: *Campus Almenara*, *Campus Araçuaí*, *Campus Arinos*, *Campus Diamantina*, *Campus Avançado Janaúba*, *Campus Januária*, *Campus Montes Claros*, *Campus Pirapora*, *Campus Avançado Porteirinha*, *Campus Salinas* e o *Campus Teófilo Otoni*. Compõem ainda o IFNMG: o Centro de Referência em Formação e Educação à Distância, localizado no município de Montes Claros e os Centros de Referência localizados nas cidades de Corinto e Buritis. A Reitoria do IFNMG está localizada no município de Montes Claros, situado no Norte de Minas Gerais, a cerca de 430 km da capital, Belo Horizonte.

Os cursos ofertados pelo IFNMG abrangem desde áreas ligadas à agricultura, até a tecnologia de informação. No ano de 2016, o IFNMG ofertou um total de 25 cursos técnicos concomitantes/subsequentes, 22 cursos técnicos integrados e 33 cursos superiores, sendo 17 bacharelados, 08 cursos de tecnologias e 08 licenciaturas.

Segundo dados apontados em seu Relatório em relação ao quadro de pessoal docente, o número de docentes apenas com graduação vem diminuindo significativamente, em consonância com a ampliação dos mestres e doutores. A ampliação de mestres e doutores foi de, aproximadamente, 20%, do ano de 2015 para 2016, por conta da continuidade de uma política de estímulo à qualificação dos docentes e as ações de incentivo à qualificação realizado pelo IFNMG, processo esse de qualificação que “contribui, diretamente, para a melhoria do ensino, pesquisa e extensão e, ainda, para a gestão do instituto, uma vez que vem crescendo também o fomento à qualificação dos servidores técnico-administrativos da instituição” (BRASIL, 2017b, p. 222).

Em 2016, segundo apontado no referido documento, o IFNMG tinha em seu quadro de pessoal um total de 609 docentes, sendo destes 3% Graduados, 25% Especialistas, 53% Mestres e 19% Doutores.

2.3.3 Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – IFSUDESTEMG

Segundo dados extraídos do Relatório de Gestão do Exercício de 2016 (BRASIL, 2017c) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), disponibilizado em seu *site*, este apresentava até aquele ano uma estrutura organizacional *multicampi* composta por 10 unidades acadêmicas, sendo 7 Campi e 3 Campi Avançados, além de sua Reitoria, unidade estratégica e gestora das políticas institucionais, em suas diversas áreas, principalmente em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Sobre sua atuação acadêmica, o IFSUDESTEMG ofertava, por meio de seus Campi, 21 cursos técnicos integrados, 39 cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, 24 cursos técnicos na modalidade ensino à distância, 2 cursos na modalidade PROEJA, 29 cursos de graduação, 5 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 3 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado Profissional). Ao que se informava, totalizavam-se 137 cursos oferecidos para a comunidade, 17 a mais que no ano anterior.

A força de trabalho da instituição era composta por 659 professores, sendo 581 efetivos e 76 temporários. Os técnico-administrativos em educação somavam 597 servidores, totalizando-se 1.180 servidores efetivos. Quanto aos estudantes, em 2016, foram 14.601 estudantes presenciais e aproximadamente 7.000 estudantes dos cursos técnicos à distância matriculados. No total, a instituição teve, segundo o referido documento, aproximadamente 21.600 estudantes matriculados em 2016.

No âmbito da Pesquisa Institucional, informações relatadas no referido documento davam conta da existência de uma política de incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa que fez com que o IFSUDESTEMG mantivesse seu Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, por meio de apoio dos órgãos de fomento (Fapemig, CNPq e Capes), bem como por recursos próprios. Em decorrência de cortes orçamentários realizados naquele ano pela Fapemig e CNPq, foram reduzidos o número de bolsas de Iniciação Científica Júnior da Fapemig e CNPq (42), como também de PIBITI do CNPq (5).

Em contrapartida, segundo relatado, a Pró-reitoria de Pesquisa, compreendendo ser fundamental investir no desenvolvimento de pesquisa de inovação tecnológica, incrementou 09 bolsas de PIBITI, além das ofertadas pelo CNPq. Neste contexto, em 2016 foram implantadas 167 bolsas de iniciação científica, sendo 95 provenientes do CNPq, 63 da Fapemig e 05 da Capes. Além destas bolsas,

a instituição investiu recursos financeiros da ordem de R\$ 723.258,80 na implementação de novas bolsas de pesquisa a discentes nos níveis técnico e de graduação, no desenvolvimento de projeto de pesquisa nos diversos níveis de ensino e no apoio à pós-graduação, como forma de ampliar a participação dos discentes em tais programas. Esse valor representou um aumento de 31,3% no investimento de bolsas de iniciação científica comparado ao ano de 2015.

Especialmente em relação às atividades de Pesquisa e Inovação, destaca-se como o IFSUDESTEMG apresenta o que considera ser seus principais pontos fortes e fracos e oportunidades e ameaças. Alguns destes pontos apontados são de tal relevância para o planejamento e melhoria do desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais, de uma forma geral, que também se fizeram presentes entre os principais temas abordados pela pesquisa qualitativa realizada junto aos Institutos Federais por este pesquisador, como pode ser destacado a seguir:

Pontos Fortes

- Qualificação dos servidores – acima da média nacional.
- Pesquisa - Fomento de bolsas de pesquisa por meio de editais com recursos próprios.

Pontos Fracos

- Política deficiente de capacitação / qualificação de servidores.
- Conteúdos e formas das provas e editais de concursos inadequados aos perfis desejados.
- Desconhecimento dos servidores a respeito da natureza e vocação dos Institutos Federais.
- Ineficiência na prospecção de recursos extra orçamentários.

Ameaças

- Constantes alterações nas leis que regem a carreira do professor.
- Mudança nos rumos da política educacional no País.
- Planos de carreira da educação - pouco atrativos e desestruturados em comparação com outras carreiras federais.
- Legislação federal de concursos.

2.3.4 Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS

O IFSULDEMINAS localiza-se na mesorregião do sul/sudoeste de Minas Gerais. Caracterizada pela forte influência que recebe do estado de São Paulo, a região compreende um total de 146 municípios agrupados em dez microrregiões, sendo a segunda mais populosa do estado de Minas Gerais, com aproximadamente 2,5 milhões de habitantes. Economicamente, a região tem a predominância da policultura, destacando-se a produção de café, morango, batata e milho, além da pecuária leiteira. Outro destaque é o crescente desenvolvimento industrial, especialmente nos municípios de Poços de Caldas, Varginha, Pouso Alegre e Extrema.

A instituição atua na região do sul de Minas Gerais por meio da oferta de educação superior, básica e profissionalizante, nas modalidades de ensino presencial e a distância, compreendendo os seguintes níveis de educação: Técnico Integrado ao Ensino Médio; Técnico Subsequente; Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); Graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia); Pós-Graduação (*Lato sensu* e *Stricto sensu*). Além disso, oferta cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Segundo informações extraídas de seu Relatório de Gestão 2016 (BRASIL, 2017 d), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais originou-se a partir da fusão de três antigas escolas agrotécnicas, localizadas nos municípios de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Essas três unidades tornaram-se *campi*, formando uma só instituição e com o propósito do desenvolvimento regional por meio da educação profissional e tecnológica.

Para expandir sua atuação, foram instalados três novos *campi* nas cidades de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre. Em 2013, o IFSULDEMINAS inaugurou uma nova etapa de sua expansão com a criação de *campi* avançados nos municípios de Carmo de Minas e Três Corações. Além dessa estrutura, também possui polos de rede em diversos municípios do sul de Minas Gerais. Esses polos são instalados em parceria com as prefeituras, para a oferta de cursos a distância.

Segundo dados de seu relatório de Gestão, em 2016 alguns cursos deixaram de ofertar vagas, mas observou-se, no entanto, um aumento do índice de candidatos por vagas disponibilizadas em relação aos anos anteriores. Entre os cursos ofertados

que geraram um total aproximado de 19 mil matrículas em 2016, observou-se uma maior procura pelos cursos superiores de Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Administração, Educação Física e Medicina Veterinária. Nas modalidades de cursos técnicos oferecidos destacam-se, com as maiores demandas, os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com destaque para Informática, Administração e Comunicação Visual. Na modalidade subsequente, destacam-se os Cursos de Enfermagem e Administração.

Em 2016, segundo apontado no referido documento, o IFSULDEMINAS tinha em seu quadro de pessoal um total de 544 servidores técnico-administrativos e 521 docentes, sendo destes 2,7% Graduados, 8,8% Especialistas, 52% Mestres e 36,5% Doutores.

2.3.5 Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM

A estrutura organizacional do IFTM é composta pela Reitoria, localizada no município de Uberaba/MG, pelos Campi Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro e pelos Campi Avançados Uberaba Parque Tecnológico e Campina Verde. A reitoria é o órgão executivo do Instituto Federal o qual é responsável pela administração, coordenação e a supervisão de todas as atividades da autarquia; já os campi, que para fins da legislação educacional, são considerados sedes e estão inscritos como Unidades Gestoras distintas, porém com Gestão única para o IFTM.

O IFTM tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Desta forma, o IFTM atua na formação inicial e continuada de profissionais, ofertando cursos de pequena, média e longa duração: cursos técnicos, cursos de graduação (superior de tecnologia, licenciaturas, bacharelados) e cursos de pós-graduação (especializações, mestrados profissionais), buscando atender as necessidades locais e regionais, formando jovens e adultos.

Segundo informações extraídas de seu Relatório de Gestão 2016 (BRASIL, 2017e), o IFTM, por meio de sua Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e

Inovação, tem buscado fortalecer e implementar políticas que possibilitem os seguintes objetivos principais: estimular a realização de atividades de pesquisa e de inovação tecnológica; fortalecer os programas institucionais de pesquisa, em particular, o programa institucional de iniciação científica, iniciação tecnológica e programa de ações afirmativas para a inclusão social; organizar as atividades de pesquisa em projetos, vinculadas às linhas e grupos de pesquisa; estimular a formação e consolidação de grupos de pesquisa que favoreçam o fortalecimento da área específica de conhecimento, bem como a articulação entre as diversas áreas; fortalecer o programa permanente de fomento, avaliação e acompanhamento das atividades de pesquisa; alocar recursos para a pesquisa, de acordo com as prioridades institucionais, com critérios de mérito científico e com as especificidades de cada área do conhecimento e estimular a socialização e divulgação interna e externa da produção científica.

Ainda segundo informações obtidas no referido documento, o IFTM por meio da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PROPI, no ano de 2016, planejou ações com intuito de fortalecer a política institucional de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação no âmbito Institucional. Dentre estas ações, o acompanhamento de grupos de pesquisa da Instituição e atualizações dos grupos registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, inserindo os colaboradores, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, a Produção Científica, Tecnológica e Artística, conforme pode ser observado pela Figura 3 e pelo Quadro 4 abaixo.

Figura 3 - Evolução no número de projetos de pesquisa e Inovação desenvolvidos pelo IFTM, de 2008 a 2015



Fonte: IFTM. Estatísticas de Pesquisa, Jan. 2016.

Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/pesquisa/pdf/Estatistica.pdf>

Quadro 4 - Áreas e Número de Grupos de Pesquisa registrados no CNPq pelo IFTM, Brasil, 2016

Grande Área	Total de Grupos de Pesquisa
Ciências Agrárias	21
Ciências Biológicas	02
Ciências Humanas	12
Ciências Sociais Aplicadas	03
Engenharias	02
Ciências Exatas	05
Total	45

Fonte: IFTM, Quadro 230 – Grupos de pesquisa registrados no CNPQ (BRASIL, 2017e, p. 318)

2.4 Participação dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq

Conforme pode ser observado pela Tabela 8, ao se fazer uma análise da evolução dos dados dos cinco Institutos Federais mineiros registrados junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), percebe-se que houve aumento do número de Grupos de Pesquisa registrados em 4 dos 5 Institutos Federais no período de 2008 a 2014. Para 3 dos 4 Institutos analisados (IFMG, IFTM e IFNMG), o número de Grupos de Pesquisa registrado em 2014 significou um aumento maior do que 6 ou 7 vezes ao registrado em 2008.

Tabela 8 - Número de Grupos de Pesquisa registrados no CNPq, por ano e Instituição, de 2008 a 2016.

Instituto Federal	Ano				Δ% 2008/2014
	2008	2010	2012	2014	
IFMG	5	16	26	37	740.0
IFTM	8	17	34	51	637.5
IFNMG	4	5	17	25	625.0
IF SUDESTE MG	-	13	29	31	238.5
IFSULDEMINAS	-	14	10	12	-14.3

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq. Data Mart Censo DGP, dados atualizados em dezembro de 2016. Elaborado pelo autor.

Tais números podem ser explicados pelo aumento do número de docentes contratados e pelo incentivo que se tem observado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa a partir de 2008, desde a implantação dos Institutos Federais.

Quando verificada a evolução do número de participantes (alunos, pesquisadores, técnicos e colaboradores) destes mesmos Institutos, no referido período (Quadro 5), nota-se que o aumento do número de Grupos de Pesquisa registrado acompanhou, de modo geral, o aumento absoluto do número de docentes pesquisadores participantes, o que provavelmente venha a significar que novos pesquisadores tenham participado de tais grupos no período.

Quadro 5 - Participantes em grupos de pesquisa registrados no CNPq, por Ano e Instituição, de 2008 a 2016.

	Alunos	Pesquisadores	Técnicos	Colaboradores estrangeiros
IFMG				
2008	20	34	3	0
2010	53	64	10	0
2014	85	176	7	0
2016	141	247	20	1
IFTM				
2008	19	31	4	0
2010	53	88	9	0
2014	193	245	8	0
2016	288	291	16	0
IFNMG				
2008	26	19	3	0
2010	12	39	5	0
2014	143	96	7	0
2016	163	147	20	1
IFSULDEMINAS				
2008	0	0	0	0
2010	20	127	6	0
2014	31	67	1	0
2016	58	75	7	0
IFSUDESTEMG				
2008	0	0	0	0
2010	49	108	5	0
2014	155	222	10	3
2016	207	233	19	0

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq. Data Mart Censo DGP, dados atualizados em dezembro de 2016. Elaborado pelo autor.

No entanto, uma mesma relação direta entre o aumento do percentual de Mestres e Doutores contratados pelos Institutos Federais e o aumento do número de Grupos de Pesquisa registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq não pôde ser observado, já que pelos dados obtidos (Tabela 9), o percentual de Mestres e Doutores participantes destes Grupos de Pesquisa permaneceu constante ou até mesmo diminuiu. Se contarmos ainda com os dados verificados pelo IFSULDEMINAS, único Instituto Federal onde houve decréscimo do número de Grupos de Pesquisa registrado no CNPq de 2008 a 2014, tal relação realmente não se verifica, já que, contraditoriamente, este foi um dos únicos Institutos onde se percebeu um aumento do número de Doutores participantes no período.

Tabela 9 - Titulação dos pesquisadores participantes em grupos de pesquisa registrados no CNPq, por ano e Instituição, de 2008 a 2016

	Doutorado		Mestrado		Especialização		Graduação		Outros		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
IFMG												
2008	18	41%	13	38%	5	15%	2	6%	0	0%	34	100%
2010	31	48%	26	41%	6	9%	1	2%	0	0%	64	100%
2014	67	38%	88	50%	12	7%	4	2%	5	3%	176	100%
2016	102	41%	114	46%	14	6%	9	4%	8	3%	247	100%
IFTM												
2008	18	58%	12	39%	1	3%	0	0%	0	0%	31	100%
2010	44	50%	39	44%	4	5%	1	1%	0	0%	88	100%
2014	137	56%	83	34%	19	8%	4	2%	2	1%	245	100%
2016	153	53%	97	33%	30	10%	2	1%	9	3%	291	100%
IFNMG												
2008	8	42%	9	47%	1	5%	1	5%	0	0%	19	100%
2010	11	28%	17	44%	9	23%	2	5%	0	0%	39	100%
2014	30	31%	37	39%	18	19%	5	5%	6	6%	96	100%
2016	54	37%	52	35%	17	12%	9	6%	15	10%	147	100%
IFSULDEMINAS												
2008	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	100%
2010	38	30%	57	45%	19	15%	13	10%	0	0%	127	100%
2014	25	37%	28	42%	7	10%	2	3%	5	7%	67	100%
2016	40	53%	23	31%	6	8%	2	3%	4	5%	75	100%
IFSUDESTEMG												
2008	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	100%
2010	49	45%	44	41%	14	13%	1	1%	0	0%	108	100%
2014	110	50%	73	33%	27	12%	7	3%	5	2%	222	100%
2016	140	60%	67	29%	11	5%	8	3%	7	3%	233	100%

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq. Data Mart Censo DGP, dados atualizados em dezembro de 2016. Elaborado pelo autor.

Contudo, mesmo ao se verificar a inexistência de uma relação direta entre o crescimento do número de Mestres e Doutores nos Institutos Federais pesquisados e o aumento do número de Grupos de Pesquisa registrados no CNPq, não se pode negar a importância que o aumento das qualificações dos docentes da carreira de EBTT poderá proporcionar aos Institutos Federais, de modo geral.

Dada a sua especificidade acadêmica, o registro do número de Grupos de Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq deve ser visto apenas como um entre vários outros indicadores possíveis de análise, tais como a participação destes docentes em um maior número de projetos desenvolvidos em suas respectivas instituições, com recursos próprios ou externos, e que não se aplicam a esta forma de registro junto ao CNPq, por exemplo.

Dessa maneira, como será melhor desenvolvido a partir do próximo Capítulo, a busca por uma maior qualificação de seus servidores docentes e técnico-administrativos se faz necessária e somente trará benefícios ao melhor desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia.

CAPÍTULO III – SOBRE A PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

3.1 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi estruturada em duas etapas principais. Na primeira delas, predominantemente quantitativa, realizou-se o levantamento de uma série de dados estatísticos sobre a educação profissional no Brasil, além de uma ampla revisão bibliográfica sobre o objeto principal de estudo. Tais levantamentos foram de fundamental importância para a identificação do problema de pesquisa, para a devida contextualização histórica do tema proposto e para o embasamento teórico desta, tal como apontado por Malhotra (2006, p.110), cuja observação é de que normalmente “[...] os dados primários são originados pelo pesquisador com o objetivo específico de abordar o problema em estudo.” O resultado dos levantamentos realizados e as reflexões sobre tais questões, principalmente às pertinentes aos Institutos Federais, já foram aqui apresentadas e tiveram seu lugar, neste trabalho, ao longo dos dois capítulos anteriores.

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos, os resultados e as análises decorrentes da segunda etapa principal desta pesquisa, qual seja, a de ordem essencialmente qualitativa. Segundo Bauer (2007, p.68), a “finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.”

Seguindo-se esta mesma intencionalidade, no presente trabalho a obtenção dos dados qualitativos teve como objetivo a adição de detalhes em profundidade, na busca de melhoria dos apontamentos obtidos através da pesquisa quantitativa e que, por si só, seriam insuficientes para uma melhor interpretação dos dados.

A parte qualitativa da pesquisa teve como método de coleta de dados a aplicação de questionário a docentes e a realização de entrevistas com gestores ligados às atividades de pesquisa dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais.

Atualmente existem 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em todos os estados brasileiros. Minas Gerais apresenta-se como a unidade federativa de maior número de Institutos Federais (5), seguida por Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (3 cada), Bahia, Goiás Pernambuco e Santa Catarina (2 cada) e os demais estados, representados cada um por 1 Instituto.

Esta condição singular do estado de Minas Gerais em relação ao número de

Institutos, aliada à diversidade socioeconômica encontrada em seu território, permitiria ainda, de certa forma, que os dados da pesquisa realizada em seus Institutos pudessem também servir de indicativos para uma projeção nacional dos resultados da pesquisa.

Segundo Bacelar (2000), Minas Gerais seria

[...] um estado bom de se estudar, porque é bastante diferenciado internamente. Então, tem-se para Minas a mesma visão que, aqui, estamos percebendo para o País. Minas é muito representativa dessa heterogeneidade do Brasil (BACELAR, 2000, p. 88).

Da mesma forma, Pales (2014), ao comparar algumas discrepâncias regionais de Minas Gerais, a partir de alguns diversos dados socioeconômicos tais como renda *per capita*, IDH, PIB e mortalidade infantil, aponta que as diferenças regionais em Minas Gerais são mais acentuadas no Norte de Minas e Jequitinhonha/ Mucuri, em relação às dinâmicas socioeconômicas encontradas em sua área Central e Triângulo Mineiro, por exemplo, o que conferiria ao estado de Minas Gerais diferenças semelhantes à configuração regional brasileira:

A discussão em torno da questão regional no Brasil entrou em evidência com a maximização da industrialização no País, constituindo assim, nos últimos anos, preocupação significativa dos governos no País. [...]. Desde a ascensão da discussão sobre a questão regional, o Brasil passou por momentos diferentes, em que ora se valorizava a questão regional, desconcentrando a produção e o capital, ora não se valorizava, aprofundando as diferenças regionais verificadas no País. Contudo, é preciso repensar o modo como a questão regional tem sido tratada, é necessário que as políticas levem em consideração as especificidades das macrorregiões brasileiras, para então investir de acordo com as necessidades e os potenciais já estabelecidos nas macrorregiões. Minas Gerais é um exemplo ilustrativo dessa condição brasileira. O desenvolvimento regional do estado em muito se assemelha ao do País. O desnível no desenvolvimento de algumas regiões é evidente. Mesmo partindo de patamares diferentes, as macrorregiões Norte e Jequitinhonha/Mucuri se conservam ainda hoje na posição de menos desenvolvidas ao passo que as macrorregiões Central e Triângulo se mantêm como as mais desenvolvidas. (PALES, 2014, p. 172-173).

De acordo com os dados apresentados no capítulo anterior, alguns Institutos Federais de Minas Gerais apresentaram-se com perfis de titulação docente muito próximos também da realidade apresentada em nível nacional em outras regiões brasileiras. Dessa maneira, um estudo realizado em Minas Gerais pode trazer bons indicadores para o entendimento da realidade sobre o desenvolvimento de atividades

de pesquisa nos demais Institutos Federais, de modo a poder servir de estímulo para que outras pesquisas sobre o tema também possam ser desenvolvidas.

Por se tratar de um estudo com o envolvimento de seres humanos, esta pesquisa foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, de modo a serem respeitados todos os protocolos necessários para a realização, aplicação e divulgação de seus resultados, em conformidade com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A apreciação pelo COEP/UFMG teve início em abril de 2016, antes que fossem realizadas quaisquer coletas de dados qualitativos. Portanto, em atendimento às exigências formais e éticas, somente após a aprovação do projeto junto a este Comitê de Ética, em fins de junho do mesmo ano, é que se iniciaram os contatos com os Institutos Federais para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa junto a estes.

A partir daquele momento, estabeleceram-se os contatos com os cinco Institutos Federais para aprovação da realização da pesquisa qualitativa em cada um deles. Primeiramente foram encaminhados aos seus Reitores uma Carta de Anuência (APÊNDICE 4) e, somente após a assinatura das mesmas, prosseguiram-se as demais etapas dos procedimentos da pesquisa de campo.

Como estratégia utilizada para agilizar as ações desta etapa de pesquisa, assim que cada Instituto, por meio de seu Reitor, deu seu aval para realizar a coleta de dados, prosseguiu-se o contato com os Pró-Reitores de Pesquisa de cada Instituto Federal para que fossem providenciados o envio dos questionários eletrônicos a todos os seus docentes e a marcação das entrevistas com os Pró-Reitores e outros gestores ligados à pesquisa. Desse modo, a ordem que se estabeleceu para a realização da coleta de dados se deu conforme a efetividade da assinatura da Carta de Anuência por cada Reitor. Esta etapa teve início em julho de 2016, com o encaminhamento das Cartas de Anuência aos Reitores e envio dos questionários eletrônicos e se estendeu até março de 2017, quando foi realizada a última entrevista.

3.1.1 Características e Estratégias da Pesquisa

Devido à exigência de obter dados tanto quantitativos quanto qualitativos, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de natureza mista, definida por Johnson (et al., 2007, p. 123) como o tipo de pesquisa na qual “o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e

quantitativa [...] com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração”. Sobre a mesma questão, Creswell (2007, p.35), define a pesquisa de natureza mista como aquela que

[...] emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultâneos ou sequencial para melhor atender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos), como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Segundo o referido autor, entre as vantagens do uso de tal método, está a possibilidade de a confirmação dos resultados virem de diferentes fontes de dados de pesquisa, o que possibilitaria uma maior credibilidade à mesma. Além disso, a complementaridade entre informações quantitativas amplas e informações qualitativas detalhadas possibilitaria uma interpretação mais rica e completa dos dados, tal qual observado por Malhorta (2006). Ao comparar os objetivos de ambas em uma pesquisa de natureza mista, o referido autor considera que

[...] a **pesquisa qualitativa** proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a **pesquisa quantitativa** procura quantificar os dados e, normalmente, aplica alguma forma de análise estatística” (MALHORTA, 2006, p.110).

Como estratégia principal de investigação utilizada neste estudo, optou-se pela pesquisa por amostragem. Em investigações na área de Ciências Sociais, um método bastante utilizado é o de *survey*, voltado ao estudo de um segmento de uma população, por meio de uma amostragem desta, com o objetivo de se obter uma estimativa sobre determinadas características ou comportamentos da população total (BABBIE, 1999). Para Babbie (1999, p.96), “apesar da maioria dos *surveys* visar, pelo menos em parte, à descrição, muitos têm o objetivo adicional de fazer asserções *explicativas* sobre a população”. Ainda sobre o tema, Gil (2008, p.55) acrescenta que esse tipo de estratégia também se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Ambas as características apontadas pelos referidos autores se encontram presentes na estratégia de pesquisa utilizada no caso ora apresentado, como será descrito neste capítulo.

Ao se seguirem determinados procedimentos de amostragem para que estas sejam bem-estabelecidas, de um modo geral, pode-se afirmar que os *surveys* por

amostragem permitem estimativas muito precisas sobre as populações que retratam (BABBIE, 1999). Dessa forma, a pesquisa por amostragem também se justifica por duas razões básicas: tempo e custo, já que na grande maioria dos casos, a realização de coleta de dados de *toda* uma determinada população a ser estudada torna-se impraticável pelo tempo necessário para ser posta em prática e também por ser demais onerosa.

Ambas as características apontadas pelos autores acima mencionados encontram-se presentes na estratégia de pesquisa utilizada no caso ora apresentado. No entanto, ao rigor da metodologia estatística, como será melhor descrito neste capítulo, a amostra do presente estudo será classificada como *não probabilística*.

No presente estudo, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos enviados aos docentes por *e-mail* (APÊNDICE 2) e pela realização *in loco* de entrevistas com os Pró-Reitores de Pesquisa e outros gestores dos Institutos, cuja formulação de perguntas seguiu um mesmo roteiro de entrevistas (APÊNDICE 3), previamente aprovado pelo COEP/UFMG. Todos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (APÊNDICES 5 e 6), cujos aceites são obrigatórios a todos os participantes da pesquisa, também passaram por aprovação prévia do Comitê de Ética da UFMG.

Para atender o maior número possível de docentes em um curto espaço de tempo, foi escolhido como método de aplicação o questionário eletrônico auto-aplicado ou auto-administrado¹⁹, enviado por *e-mail* a todos os docentes dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais.

O uso de métodos eletrônicos para a coleta de dados de pesquisa, em especial aqueles encaminhados via *e-mail*, ganharam terreno rapidamente nos últimos anos e devem ser pesadas as vantagens e desvantagens para a sua utilização. Pelo lado positivo, pode-se destacar a agilidade e a praticidade no encaminhamento do arquivo e no recebimento das respostas, bem como na facilidade de serem enviados quantas vezes forem necessários e respondidos de acordo com a conveniência de seus participantes. Mas estas mesmas facilidades podem ser vistas como dificultadores, já que, com o crescente aumento do número de mensagens de todo tipo que hoje se recebe nas caixas postais dos endereços eletrônicos, muitas vezes não são observadas ou mesmo abertas. Talvez seja por isso que, das potenciais desvantagens

¹⁹ Denominações mais comumente encontradas na literatura científica para descrever o tipo de questionário em que apenas o respondente lê, interpreta e faz o preenchimento do mesmo, sem o auxílio de algum aplicador no momento de sua resposta.

proporcionadas pelas pesquisas *on line*, a que pode ser considerada como uma das principais seja justamente a baixa taxa de respostas aos questionários, se comparados a outros métodos de coleta de dados.

No caso específico da pesquisa realizada, considerando-se todos os lados positivos e negativos esperados, ainda assim justificava-se tal estratégia, principalmente porque o seu público-alvo, docentes dos Institutos Federais, teriam, de modo geral, por obrigação de ofício inclusive, maior facilidade de acesso à Internet e a seus e-mails institucionais, além de um maior letramento necessário para o auto-preenchimento dos questionários, estratégia que deve ser evitada quando não se conhece ao certo o nível de escolaridade do público-alvo respondente.

O envio dos questionários eletrônicos aos docentes de cada Instituto foi realizado pelas Pró-Reitorias de Pesquisa de cada Instituto, que encaminhava aos docentes o *link* para seu preenchimento de maneira institucional e de forma a demonstrar o aval daquela Instituição à pesquisa que se seguia. Esta foi uma estratégia utilizada no sentido de se tentar obter uma maior taxa de retorno dos questionários, imaginando-se que a solicitação de preenchimento de um questionário eletrônico por um pesquisador externo à Instituição e desconhecido de todos, provavelmente seria menos eficaz.

Para que a amostra obtida pudesse metodologicamente ser considerada como *probabilística*, ou seja, pudesse ser afirmativa de refletir, com um mínimo de margem de erro possível, as características de toda a população estudada, um certo número mínimo de respondentes teria que ser obtido por meio de sorteio aleatório e a resposta ao questionário estimularia especificamente aquele perfil de respondente, de forma a se conseguir um maior controle sobre a representatividade estatística da amostragem em relação à população total de docentes dos Institutos, em aspectos tais como porcentagem em relação a gênero, idade, titulação acadêmica, dentre outros. Como partiu do próprio docente a participação ou não na pesquisa, este pesquisador não poderia ter controle sobre a representatividade final da amostra. No entanto, como é descrito neste capítulo, pelo fato de a amostra efetivamente conseguida ter refletido, em quase todos os aspectos, as mesmas características do total da população estudada, seus resultados têm maior chance de serem indicativos do todo, apesar de não se poder afirmar tal, ao rigor da metodologia de pesquisa científica.

Babbie (1999) considera que quanto mais representativas forem as amostras de *surveys*, melhor estas representariam as características de suas populações, mas as amostras não necessitariam, contudo, serem “representativas em todos os

aspectos” (p.120, grifo meu). Para o autor, a boa representatividade de uma amostra se faz quando esta inclui as características mais relevantes para os interesses da pesquisa, o que acabou aqui se configurando, mesmo para uma amostra *não probabilística*.

Quanto ao segundo método de coleta de dados realizado nesta etapa, a da realização de entrevistas, estas foram realizadas com os Pró-Reitores de Pesquisa e outros gestores dos 5 Institutos Federais mineiros.

De acordo com Gil (1999, p. 116), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais comumente utilizadas no âmbito das ciências sociais. Segundo o mesmo autor, pode-se definir a entrevista como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação.” Ainda conforme o referido autor, para que uma entrevista tenha seu pleno desenvolvimento, é de fundamental importância que o entrevistador seja bem recebido pelo entrevistado. Para tanto, é importante que o entrevistador não deixe de explicar, logo no início, aspectos fundamentais da pesquisa, tais como seus principais objetivos, importância para o grupo pesquisado e da colaboração pessoal do entrevistado, além dos cuidados éticos da mesma, como a garantia de confidencialidade e do anonimato:

É de fundamental importância que desde o primeiro momento se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. Desta forma, torna-se possível estabelecer o *rapport* (quebra de gelo) entre entrevistador e entrevistado. (GIL, 1999, p. 116-117)

Ao considerar tais aspectos, optou-se pela realização das entrevistas de maneira presencial, em todos os Institutos Federais pesquisados. As entrevistas foram realizadas *in loco*, nos cinco Institutos Federais de Minas Gerais e realizadas nas cidades onde estão instaladas as Reitorias de cada um deles, a saber: Belo Horizonte (IFMG), Montes Claros (IFNMG), Juiz de Fora (IFSUDESTEMG), Pouso Alegre (IFSULDEMINAS) e Uberaba (IFTM).

A escolha pelas entrevistas serem conduzidas de forma presencial e não à distância, obviamente acarretou um maior trabalho logístico e gastos financeiros à pesquisa. Mas esta foi uma tomada de decisão com finalidade estratégica, de forma a diminuir a impessoalidade de uma entrevista não-presencial e na busca por uma melhoria da coleta de dados. Pelo fato deste pesquisador não pertencer a nenhum Instituto Federal e não ser conhecido por nenhum dos entrevistados, imaginou-se que

o esforço conduzido para que as entrevistas pudessem ocorrer de forma presencial pudesse trazer maior credibilidade à pesquisa e também uma maior segurança aos entrevistados durante as entrevistas. Tal estratégia foi bem-sucedida porque, além das entrevistas terem ocorrido de maneira bastante satisfatória, observou-se também, à medida em que estas ocorriam, que se aumentava o encaminhamento de respostas aos questionários eletrônicos por parte dos docentes daquele Instituto. Isso pode ter ocorrido devido aos encontros pessoais terem gerado um ambiente de maior empatia pela pesquisa e muito provavelmente maior facilidade para que, de maneira institucional, o preenchimento dos questionários eletrônicos fosse incentivado.

As entrevistas se estenderam entre agosto de 2016 e abril de 2017, principalmente devido às dificuldades encontradas para a marcação das mesmas com os Pró-Reitores. O critério seguido para a ordem de realização das entrevistas foi o da disponibilidade de agendamento com os Pró-Reitores de Pesquisa dos Institutos, já que estes eram os principais atores a participarem da pesquisa. Após a marcação das entrevistas, buscou-se também agendar, preferencialmente para o mesmo dia, as entrevistas com outros gestores ligados à pesquisa em cada Instituto. A necessidade de marcação destas entrevistas preferencialmente nos mesmos dias que os de seus Pró-Reitores se deu principalmente por conta de questões logísticas e financeiras, já que 4 das 5 sedes dos Institutos localizavam-se em cidades diferentes da domiciliada por este pesquisador, o que necessariamente implicava a obrigatoriedade de deslocamento e estadia em outras cidades. Em 3 destas 4 localidades o deslocamento percorrido foi o terrestre, com distâncias de Belo Horizonte entre 262 km, a menor (Juiz de Fora/MG) e 477 km, a maior (Uberaba). Montes Claros, a 418 km de Belo Horizonte, foi a única sede de Instituto cujo deslocamento foi realizado por transporte aéreo.

3.1.2 Sujeitos e Amostragem da Pesquisa

Os participantes do estudo foram os docentes efetivos de todos os cinco Institutos Federais do estado de Minas Gerais (IFMG, IFNMG, IFTM, IFSUDESTEMG e IFSULDEMINAS) e, dentre estes, os Pró-Reitores de Pesquisa e Inovação e alguns outros gestores ligados à Pesquisa em seus Institutos. O universo da pesquisa, segundo dados obtidos pelo SIAPE, em número total de docentes destes Institutos no mês de julho de 2016 era de 3.057, sendo deste total 1.131 do sexo feminino (37,1%)

e 1.926 do sexo masculino (62.9%). Caso a amostra da pesquisa pudesse ser caracterizada como *probabilística*, haveria a exigência de se fazer um cálculo do tamanho mínimo ideal para descrição de variáveis qualitativas em uma população finita (< 10.000). Somente para efeito de comparação com a amostragem obtida, para que a mesma se caracterizasse com 95% de confiança e margem de erro de 0.05, segundo fórmula apontada por Miot (2011), o número da amostra, para a referida população total (3.057), deveria ser de 263 respondentes, número muito próximo do obtido pela resposta aos questionários eletrônicos, que foi de 257.

3.2 Apresentação dos Resultados da Pesquisa

3.2.1 Questionário Eletrônico

O questionário eletrônico auto-aplicado enviado por *e-mail* aos docentes foi elaborado utilizando a ferramenta de formulários do Google Docs. Como esta seria a principal fonte de coleta de dados desta etapa da pesquisa, o referido questionário foi construído com o objetivo de se obter o maior número possível de informações pertinentes sobre o tema pesquisado e o público-alvo desta.

Com o objetivo de se identificar possíveis erros de redação, dificuldades de interpretação quanto a determinadas perguntas ou itens de respostas e ainda uma noção de tempo médio para o seu preenchimento total²⁰, houve a realização de um pré-teste do questionário antes do seu envio definitivo a todos os participantes. Para Gil (2008, p. 134), o pré-teste de algum instrumento de coleta de dados “tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão.” Segundo esse mesmo autor, no caso específico de coleta realizada por meio de aplicação de questionário, o pré-teste deve assegurar que esse seja bem elaborado, sobretudo no referente a itens tais como clareza e precisão de termos utilizados, forma e desmembramento de questões apresentadas e ordem das perguntas.

Para que só tivessem acesso às questões do questionário eletrônico aqueles que realmente estivessem dispostos a participar da pesquisa, a página inicialmente visível (APÊNDICE 1) referia-se apenas às informações gerais e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (APÊNDICE 6).

²⁰ O cálculo do tempo médio para o preenchimento total do questionário, obtido no pré-teste realizado, foi informado aos participantes da pesquisa quando estes receberam o questionário definitivo, antes do início de seu preenchimento.

Somente após o aceite individual para sua participação é que o acesso ao corpo do questionário tornava-se possível. O questionário foi composto por um total de 37 itens, entre questões abertas e fechadas, com o objetivo de se obter informações de seus participantes a respeito questões relativas à atuação docente, de um modo geral, e relacionadas às atividades de pesquisa, de forma mais específica. Os itens de 1 a 19 apresentados no questionário auto-aplicado, tiveram como objetivo a identificação e a formulação do perfil dos respondentes. Os demais itens, de 20 a 36, tinham como objetivo o entendimento dos docentes sobre determinadas questões relacionadas às atividades administrativas, didáticas e de pesquisa, desenvolvidas em suas Instituições. Como último item do questionário, de preenchimento opcional, foi disponibilizado espaço aberto para encaminhamento de alguma opinião ou comentário adicional.

A seguir, são apresentados os resultados e as análises dos itens mais relevantes à pesquisa, obtidos por meio do questionário auto-aplicado.

NÚMERO TOTAL E ORIGEM DOS RESPONDENTES

Um total de 257 docentes participaram da pesquisa por meio eletrônico, com o preenchimento e envio do questionário eletrônico auto-aplicado, o que significou um percentual de 8,4 % do total de docentes efetivos dos Institutos Federais de Minas Gerais.

Em relação ao número de respostas por Instituto Federal e o respectivo percentual na amostra, proporcionalmente, a maior participação na pesquisa ocorreu por parte de docentes do IFMG, com 25,3%, e a menor, pelos do IFSUDESTEMG, com 10,1% (Tabela 10). Quanto à efetiva representatividade de cada Instituto Federal em relação ao número geral de docentes, a amostra obtida teve números muito próximos em 3 dos 5 Institutos, sendo estes o IFMG (25,3% versus 26,0 aproximadamente), IFSULDEMINAS (17,1% versus 17,0% aproximadamente) e IFNMG (23,0% versus 20,0 % aproximadamente). O Instituto onde houve maior diferença de representatividade na amostra obtida foi o IFSUDESTEMG, com 10,1% de participação na amostra, para cerca de 19,0 % em relação à porcentagem efetiva deste Instituto em relação ao todo.

Tabela 10 - Distribuição dos docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais que responderam ao questionário eletrônico da pesquisa.

Nome da Instituição na qual trabalha	N	%
IFSUDESTEMG - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	26	10.1
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais	65	25.3
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	59	23.0
IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	44	17.1
IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro	63	24.5
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO

Do total de 257 respondentes ao questionário eletrônico, 148 eram docentes do sexo masculino e 109 do sexo feminino (Tabela 11). Este número se assemelha à proporcionalidade de gênero encontrada pela média dos Institutos Federais de Minas Gerais, segundo dados obtidos através do SIAPE²¹, referentes ao mês de julho de 2016, como anteriormente informado, na proporção de cerca de 37% (feminino) e 63% (masculino).

Tabela 11 - Distribuição por gênero do número de docentes respondentes ao questionário eletrônico

Sexo	N	%
Feminino	109	42.4
Masculino	148	57.6
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

²¹ Para fins de atualização sobre o número de docentes dos Institutos, quando do envio dos questionários auto-aplicados, foi solicitado ao SIAPE o número atualizado de docentes destes. Ao se realizar a somatória do número total de docentes, por Instituição e por gênero, chegou-se à proporção de cerca de 63% de docentes do sexo masculino para 37% do sexo feminino entre os 5 Institutos Federais do estado de Minas Gerais, tomando-se como referência o mês de julho de 2016, mês em que se iniciou o envio dos questionários eletrônicos aos participantes desta pesquisa.

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE

Para ser realizada a quantificação de tempo de atuação docente dos respondentes, foi solicitado aos mesmos que indicassem, por meio de preenchimento aberto, em número de anos ou meses, seus tempos totais na carreira de magistério (Tabela 12) e o tempo de atuação docente exclusivamente na Rede Federal de Educação Profissional (Tabela 13). Os intervalos de tempo, como apresentados, foram posteriormente categorizados, de tal forma que os dados pudessem ser melhor visualizados.

Tabela 12 - Tempo de atuação docente em todas as instituições em que já trabalhou

Número de anos trabalhados	N	%
até 5 anos	57	22.2
> 5 anos a 10 anos	83	32.3
> 10 anos a 15 anos	44	17.1
> 15 anos a 20 anos	36	14.0
> 20 anos a 25 anos	24	9.3
> 25 anos ou mais	13	5.1
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 13 - Tempo de atuação docente exclusivamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Número de anos trabalhados	N	%
até 5 anos	130	50.6
> 5 anos a 10 anos	94	36.6
> 10 anos a 15 anos	14	5.4
> 15 anos a 20 anos	8	3.1
> 20 anos a 25 anos	7	2.7
> 25 anos ou mais	4	1.6
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

A grande maioria dos respondentes à pesquisa têm menos de 10 anos de docência, em ambos os casos. Quando tais dados são verificados apenas em relação ao tempo de atuação docente exclusivamente na Rede Federal de Educação Profissional, percebe-se um número ainda maior de docentes recém-contratados ou com pouco tempo de atuação nesta REDE. Verificou-se que o número de docentes que informou ter até 10 anos de atuação subiu de 140 (Tabela 12) para 224 (Tabela 13). Este percentual significou um aumento na ordem de 50,6 para 87,2% do total de

respondentes à amostra, de forma a demonstrar que a grande maioria dos docentes respondentes têm no máximo até 10 anos de atuação na Rede Federal de Educação Profissional. Este dado indica claramente que a maior parte dos participantes da pesquisa foram contratados a partir da criação dos Institutos Federais, já que no fim deste ano de 2017 se completarão apenas 9 anos de criação dos mesmos. Em contraposição, entre os respondentes, apenas 37 (14,4%) informaram ter mais de 20 anos de docência, sendo que deste total apenas 11 (4,3% da amostra) informou estar na Rede Federal por tal período de tempo.

TITULAÇÃO DOCENTE

Quanto à formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa, 123 (47,8%) informaram ter Mestrado, 104 (40,5%) Doutorado ou Pós-Doutorado e 29 (11,3%) entre Graduação e Especialização (Tabela 14).

Tabela 14 - Último nível de qualificação concluída pelo docente

Qualificação	N	%
Não possui formação em nível superior	1	0.4
Graduação	6	2.3
Especialização	23	8.9
Mestrado	123	47.9
Doutorado	91	35.4
Pós-doutorado	13	5.1
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

O percentual de respondentes com titulação inferior a Mestrado é menor do que a porcentagem destes verificada pelos dados da pesquisa²², entre os 5 Institutos Federais de Minas Gerais (11,6% na amostra realizada *versus* cerca de 30%). Inversamente, o número de docentes respondentes ao questionário com titulação de Doutorado é superior ao número informado até 2014, em nível estadual (40,5% *versus* cerca de 24,0 %). Entre os docentes com Mestrado, o percentual dos respondentes pode ser considerado o mesmo que o encontrado em nível nacional segundo os dados

²² Tais dados da pesquisa quanto à titulação docente referem-se aos informados pelo SIAPE, até o ano de 2014.

obtidos por meio do SIAPE. Portanto, a grande diferença observada entre a titulação dos docentes respondentes à pesquisa e o encontrado nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais, se fez em uma menor porcentagem de docentes com titulação abaixo de Mestrado e uma maior na de docentes com Doutorado.

Como o questionário eletrônico foi enviado a todos os docentes dos Institutos, sem distinção de suas titulações, provavelmente o seu preenchimento foi considerado mais atrativo àqueles com maiores titulações acadêmicas, justamente por serem estes docentes os que mais comumente desenvolvem atividades de pesquisa em seus Institutos. Por se tratar de um preenchimento voluntário, esta era uma tendência esperada para a pesquisa, o que fez com que a amostra viesse a se caracterizar como *não probabilística*.

TIPO DE INSTITUIÇÃO NA QUAL FEZ A ÚLTIMA QUALIFICAÇÃO DOCENTE

Entre os respondentes, a grande maioria dos docentes informou ter realizado sua última qualificação docente em Instituições Públicas de Ensino Superior, e não em Instituições Privadas (Tabela 15).

Tabela 15 - Tipo de Instituição onde concluiu a última qualificação docente

Tipo de instituição	N	%
Privada	49	19.1
Pública	207	80.5
(vazio)	1	0.4
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

REGIME DE TRABALHO

Quanto ao regime de trabalho desenvolvido pelos docentes participantes da pesquisa, mais de 96% dos respondentes estão contratados no regime de Dedicação Exclusiva (Tabela 16).

Tabela 16 - Regime de trabalho atual na Instituição

Tipo de Regime de Trabalho	N	%
20 horas semanais	3	1.2
40 horas semanais	7	2.7
Dedicação Exclusiva	247	96.1
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

NÍVEIS OU MODALIDADES DE ENSINO

Quanto aos níveis ou modalidades de ensino onde atuam ou já atuaram em seus Institutos, a atuação no ensino técnico de nível médio foi a resposta mais frequente (46,2%), sendo esta a somatória das 3 modalidades existentes, quais sejam: ensino técnico integrado ao ensino médio do próprio Instituto; ensino técnico comcomitante ao ensino médio ou ainda subsequente a este.

Seguiram-se, por ordem de importância numérica entre os respondentes, os cursos de graduação (Bacharelado), com 14,7% e de tecnólogos (Superiores de Tecnologia), com 12,0%. Somente 6,6% responderam atuar ou já terem atuado em algum curso de Licenciatura.

Tabela 17 - Níveis ou Modalidades de ensino em que atua ou atuou no Instituto

Níveis ou modalidades de ensino	N	%
Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio	211	21.7
Bacharelado	143	14.7
Ensino Técnico Subsequente ao Nível Médio	127	13.1
Curso Superior de Tecnologia (Tecnólogo)	117	12.0
Ensino Técnico Concomitante ao Nível Médio	111	11.4
Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional (Cursos de curta duração)	68	7.0
Licenciatura	64	6.6
PROEJA Técnico de Nível Médio	51	5.2
Pós-graduação Lato Sensu	41	4.2
PROEJA FIC	24	2.5
Outra	10	1.0
Pós-graduação Stricto Sensu	6	0.6

Fonte: dados da pesquisa

HORAS/AULA SEMANAIS MINISTRADAS

Para se saber a média semanal de horas/aula ministradas em seus Institutos, no item 18 do questionário foi disponibilizado aos docentes uma ampla variação

numérica possível como resposta. No pré-teste, esta foi uma questão indicada com a possibilidade de se fazer agrupamentos, ao invés de apresentado como o finalizado. No entanto, preferiu-se apresentar a questão de maneira a possibilitar cálculos mais exatos quanto ao número real de horas/aula dos docentes da amostra. Dessa forma, os agrupamentos numéricos poderiam ser realizados *a posteriori*, pelo próprio pesquisador, além de se possibilitar a obtenção de cruzamentos com outras informações obtidas no questionário, como se expõe mais adiante. Foram então obtidos os seguintes resultados em relação ao informado pelos docentes participantes: 145 respondentes, correspondente à maioria de 56,4% da amostra, indicaram ministrar até 12 horas/aula semanais, incluindo-se nesse total os 10 docentes (3,9%) que informaram estar sem qualquer atividade em sala de aula (0 aulas semanais). Entre os docentes que disseram estar com 17 ou mais aulas, o percentual foi de 12,8%. Na faixa intermediária, entre 13 e 16 aulas, foram encontradas 30,7 % das respostas.

Tabela 18 - Número de horas/aula semanais ministradas na Instituição

Horas/aula semanais ministradas	N	%
Nenhuma	10	3.9
1 a 6	20	7.8
7 a 12	115	44.7
13 a 16	79	30.7
17 ou mais	33	12.8
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

Uma outra questão sobre o assunto abordada no questionário versava sobre o entendimento dos docentes sobre a média histórica de encargos didáticos em sua trajetória docente. No item 19 do questionário, perguntou-se aos respondentes se desde 2008, com a criação dos Institutos, havia um entendimento de que o número de aulas havia diminuído, aumentado ou se mantivera igual. Apenas 21,4 % dos respondentes considerou ter havido um crescimento dos encargos de sala de aula desde a criação dos Institutos. Em contrapartida, para 78,6% dos participantes da pesquisa, o número médio de horas/aula manteve-se igual ou diminuiu (Tabela 19).

Tabela 19 - Entendimento sobre crescimento ou diminuição da média de aulas semanais na Instituição desde 2008

Entendimento do docente	N	%
Cresceu desde 2008 (ou desde a sua contratação, caso tenha sido efetivada após 2008)	55	21.4
Diminuiu desde 2008 (ou desde a sua contratação, caso tenha sido efetivada após 2008)	78	30.4
Manteve-se nesta mesma média desde 2008 (ou desde a sua contratação, caso tenha sido efetivada após 2008)	124	48.2
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

O baixo número de docentes que apontou ter havido crescimento de suas atividades docentes desde 2008, aparentemente poderia contradizer o que muito se ouve a respeito do elevado número de aulas a que são submetidos os docentes da carreira de EBTT nos Institutos Federais. Por diversas vezes, durante as entrevistas, em depoimentos de docentes ou por meio da aplicação do questionário eletrônico, houve o levantamento de que um dos principais entraves à participação dos docentes em atividades de pesquisa seria justamente o excesso de atividades a que os docentes estão sujeitos nos Institutos. No entanto, como se verificará adiante (Tabela 21), ao menos pelas informações prestadas pelos respondentes ao questionário, as dificuldades alegadas para uma maior participação em atividades de pesquisa estão mais ligadas ao aumento das atividades administrativas (20,9 % das respostas) do que das didáticas (17% das respostas).

As demais questões formuladas, de 20 a 36, tinham como objetivo principal identificar o entendimento dos docentes sobre questões relacionadas às suas atividades administrativas, didáticas e de pesquisa. Os resultados de tais itens do questionário auto-aplicado são apresentados na sequência, com a mesma numeração apresentada no referido questionário.

20. No seu entendimento, em termos institucionais, quais foram as vantagens da criação/implantação do Instituto Federal (IF) em que você atua? (Assinale até 3 alternativas)

Para os respondentes, dentre todas as respostas possíveis, a maior vantagem a que a criação do Instituto teria proporcionado foi a possibilidade da oferta de vários níveis de ensino (21,9%). A menos indicada, com 7,0% das respostas, foi a melhoria

nas condições para capacitação de professores da Instituição, seguindo-se pelo aumento de recursos financeiros, esta, com 7,9% entre todas as respostas apenas (Tabela 20), o que foi considerado um resultado surpreendente, tendo em vista que, de um modo geral, a grande vantagem apontada pelos dirigentes dos Institutos para a adesão a estes tenha sido precisamente o aumento de recursos financeiros em relação à estrutura anterior. Como os questionários foram respondidos entre agosto de 2016 e abril de 2017, provavelmente a resposta a esta questão foi influenciada pela incerteza política e econômica que se instalou no País, desde a implantação do governo Temer, especialmente devido aos cortes orçamentários em desfavor das políticas públicas para a educação no País.

Tabela 20 - Vantagens apontadas na implantação do Instituto Federal

Itens apontados	N	%
Possibilidade de oferta de vários níveis de ensino	146	21.9
Aumento de vagas para o ensino superior	86	12.9
Maior autonomia institucional para a criação de cursos	82	12.3
Ampliação do quadro docente e técnico-administrativo	81	12.1
Implantação da pesquisa aplicada e da extensão	81	12.1
Aumento de vagas para o ensino técnico	74	11.1
Aumento de recursos financeiros para a Instituição	53	7.9
Melhoria nas condições para capacitação de professores da Instituição	47	7.0
Não sei dizer	18	2.7

Fonte: dados da pesquisa

21. No seu entendimento, em termos institucionais, quais foram os prejuízos da criação/implantação do Instituto Federal (IF) em que você atua? (Assinale até 3 alternativas)

Tabela 21 - Prejuízos da criação/implantação Instituto Federal (IF) em que o docente atua

Itens apontados	N	%
Subordinação do Campus à Reitoria (centralização)	105	25.9
Aumento de atividades administrativas	85	20.9
Não sei dizer	74	18.2
Sobrecarga de trabalho para os servidores docentes da instituição	69	17.0
Menor autonomia institucional para definição de oferta de cursos	37	9.1
Ausência de incentivo à qualificação docente	24	5.9
Aumento de atividades de extensão	7	1.7
Aumento de atividades de pesquisa	5	1.2

Fonte: dados da pesquisa

Como comentado anteriormente, o item a se destacar quanto a esta questão, referiu-se à maior resposta em relação ao aumento das atividades administrativas do que às de sala de aula. Juntas, no entanto, a sobrecarga administrativa e docente representam 37,9% das respostas como o maior prejuízo ocorrido desde a implantação dos Institutos, o que não pode ser visto como preocupante. Individualmente, o item cuja porcentagem foi a mais assinalada, para pouco mais de um quarto dos respondentes (25,9%), a subordinação do campus à Reitoria (centralização) foi o maior prejuízo ocorrido desde então.

22. Você teve conhecimento da Portaria nº 17 da SETEC/MEC, de 11/05/2016, que estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

Tabela 22 - Conhecimento ou não da Portaria nº17 SETEC/MEC

Conhece a Portaria 17 SETEC/MEC	N	%
Não	63	24.5
Sim	194	75.5
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

23. Para você, as exigências contidas na Portaria nº 17 da SETEC/MEC implicarão, principalmente (marque apenas uma opção):

Tabela 23 - Principais implicações que as exigências da Portaria nº 17 trarão aos docentes dos Institutos Federais

Item apontado	N	%
No aumento de meus encargos didáticos	82	31.9
Não tenho conhecimento desta Portaria	63	24.5
Não irá contribuir para qualquer aumento de minhas atividades	62	24.1
No aumento de minhas atividades administrativas	25	9.7
No aumento de minhas atividades de pesquisa	16	6.2
No aumento de minhas atividades de extensão	9	3.5
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

Os itens 22 e 23 do questionário tinham como intenção verificar se os docentes estavam cientes e quais seriam os seus entendimentos sobre as novas exigências contidas na Portaria que estabeleceu novas diretrizes para a regulamentação das atividades docentes para a carreira de EBTT no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional. Verificou-se que quase um quarto dos docentes respondentes informou desconhecer as novas exigências. Considerando-se que elas implicam importantes alterações nas atividades do dia-a-dia de todos os docentes dos Institutos, esperava-se maior conhecimento do assunto. Para 82 dos 194 respondentes que informaram conhecer as exigências da referida Portaria (42,4 % deste total de respondentes), suas principais implicações se referem ao aumento de seus encargos didáticos, sendo que para 62 destes (31,9 %). Para apenas 8,2 % destes, as novas exigências seriam benéficas para o aumento de suas atividades de pesquisa (Tabela 23).

24. Você recebe Retribuição por Titulação (RT) referente a algum nível de RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências)?

Tabela 24 - Recebimento ou não de RSC

Recebe o RSC	N	%
Não	138	53.7
Sim	119	46.3
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

Em relação à Retribuição por Titulação (RT) referente a algum nível de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), 119 respondentes (46,3% do total) declararam receber este benefício na data do preenchimento do questionário (Tabela 24).

Ao se examinar a titulação dos docentes que declararam receber RSC (Tabela 25), percebeu-se que 73,1 % do total de docentes que o recebiam eram Mestres, indicando ser esta a principal titulação dos docentes contemplados, provavelmente por ser o RSC III o mais atrativo financeiramente, devido ao fato de que a retribuição equivale àquela dos docentes com título de doutorado. Este dado estatístico também pode ser comprovado pelo percentual de recebimento de RSC entre os Mestres, maior entre todos, com índice de 79,7% (Tabela 26).

Tabela 25 - Distribuição da titulação dos docentes que recebem o RSC

Titulação docente	SIM		NÃO		TOTAL
	n	%	n	%	n
Doutorado	5*	3.7	99	80.5	104
Mestrado	98	73.1	25	20.3	123
Especialização	15	11.2	8	6.5	23
Graduação	0	0.0	6	4.9	6
Não possui nível superior	1	0.7	0	0.0	1
Total Geral	134	100.0	123	100.0	257

Fonte: dados da pesquisa. *Nota: um total de 5 docentes, já com Doutorado à época do preenchimento do questionário, ainda recebiam RSC III, como Mestres, por ainda não terem sido alterados seus *status* no Sistema.

Tabela 26 - Proporção de recebimento do RSC de acordo com a Titulação do docente

Titulação docente	SIM		NÃO		TOTAL
	n	%	n	%	n
Doutorado	5	4.8	99	95.2	104
Mestrado	98	79.7	25	20.3	123
Especialização	15	65.2	8	34.8	23
Graduação	0	0.0	6	100.0	6
Não possui nível superior	1	100.0	0	0.0	1
Total Geral	134	52.1	123	47.9	257

Fonte: dados da pesquisa

A grande maioria dos participantes da pesquisa está recente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (87,2% com no máximo 10 anos de atuação na mesma). Para se obter dados mais detalhados sobre o tempo médio em que estes docentes obtiveram o RSC, desde seus ingressos na Rede, foi realizado um cruzamento de dados da pesquisa e verificou-se que o recebimento do benefício do

RSC, entre os docentes mais novatos, ocorreu quase que de forma imediata aos seus ingressos na Instituição (Tabela 27).

Tabela 27 - Tempo de atuação na Rede Federal e recebimento do RSC

Intervalo de tempo em anos	POSSUI RSC				
	Sim		Não		Total Geral
até 5 anos	60	46.2	70	53.8	130
> 5 anos a 10 anos	46	48.9	48	51.1	94
> 10 anos a 15 anos	5	35.7	9	64.3	14
> 15 anos a 20 anos	4	50.0	4	50.0	8
> 20 anos a 25 anos	4	57.1	3	42.9	7
> 25 anos ou mais	0	0.0	4	100.0	4
Total Geral	119	46.3	138	53.7	257

Fonte: dados da pesquisa

Os dados obtidos mostram ainda que entre os 119 docentes que recebem RSC, metade destes (60), têm menos de 5 anos de atuação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o que demonstra que este benefício tem sido facilmente concedido a docentes recém-contratados e não somente àqueles docentes com mais tempo de atuação em seus Institutos e que não haviam conseguido buscar suas qualificações acadêmicas formais, objetivo inicial da ideia de criação do RSC, segundo relato de alguns dos gestores entrevistados.

O recebimento “precoce” do RSCIII por parte dos professores com Mestrado poderia levar estes docentes a um desestímulo à continuidade de suas qualificações formais e consequentemente constituir um dificultador para o crescimento de doutores no quadro de servidores docentes dos Institutos?

Para abordar tal assunto, foram então formuladas quatro questões (números 25 a 28) para preenchimento no questionário enviado aos docentes.

Em resposta à questão 25 do questionário (Tabela 28), 71,2 % dos respondentes informou não concordar com a existência de algum desestímulo à continuidade da qualificação docente àqueles já contemplados com o RSC.

25. Para você, a concessão do RSC poderá vir a ser um desestímulo à continuidade de sua qualificação formal docente?

Tabela 28 - Entendimento sobre o RSC vir a ser um desestímulo para a continuidade da qualificação docente

Considera o RSC um desestímulo	N	%
Não	183	71.2
Sim	74	28.8
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

Ao se considerar apenas os respondentes que indicaram que o RSC seria um desestímulo à continuidade de seus estudos, para a maioria destes, 55,4% (41 respostas em 74), o principal motivo é já estarem ganhando a mesma Retribuição por Titulação que os docentes com Doutorado. No entanto, entre esses mesmos docentes, apenas 3 apontaram a *falta de interesse pela formação acadêmica formal* como motivo principal do desestímulo à continuidade de suas qualificações. Este pode ser mais um indicativo de que o principal dificultador para o crescimento de docentes com doutorado nos Institutos não venha a ser o RSC, mas sim fatores ligados mais a questões docentes e administrativas nos Institutos.

26. Para você, por qual motivo principal a concessão do RSC seria um desestímulo à continuidade de sua qualificação formal docente?

Tabela 29 - Motivo principal pela qual a concessão do RSC seria um desestímulo para a continuidade da qualificação.

Itens	N	%
Não haveria aumento em minha Retribuição por Titulação (RT)	41	55.4
Outro	24	32,4
Inexistência ou pouca oferta de programas de pós-graduação na sua região	6	8.1
Não tenho interesse pela formação acadêmica formal	3	4.1
Total Geral	74	100.0

Fonte: dados da pesquisa

As respostas dadas à questão 28 do questionário (Tabela 31), apontaram para outras causas principais como entrave ao aumento do número de docentes com Doutorado nos Institutos, sendo a *sobrecarga de trabalho docente* a resposta mais citada (26,5%), seguida pela *inexistência ou pouca oferta de programas de pós-graduação na região* (22,5%) e pela impossibilidade legal de exigência de titulação

mínima além de Graduação, para ingresso nos Institutos (19,5%). O recebimento de RSC III pelos docentes com Mestrado é visto como um dificultador para o crescimento do número de docentes com Doutorado para apenas 9,1% dos respondentes, sendo esta apenas a quinta opção de resposta mais assinalada, de um total de 7.

Aos docentes que responderam não entender que o RSC seria um desestímulo à continuidade de suas qualificações, foi solicitado que indicassem quais os motivos principais os fariam buscar tal continuidade (Tabela 30, questão 27).

A resposta mais indicada, assinalada com percentual de 37,4 %, foi o interesse no desenvolvimento de projetos de pesquisa em órgãos de fomento cuja exigência é a titulação em nível de Doutorado. Este item superou mesmo o item cuja resposta era a de que a titulação possibilitaria suas progressões funcionais docentes até a Classe de Professor Titular, classe esta impossível de ser atingida sem a titulação formal em Doutorado.

O item cuja resposta apareceu em maior ordem demonstra haver, entre os docentes com titulação até Mestrado, um interesse latente na busca pela qualificação em Doutorado, justamente por entenderem ser o Doutorado uma qualificação fundamental para obter verbas de órgãos de financiamento externos aos Institutos e para que possam melhor desenvolver atividades de pesquisa, de um modo geral.

27. Quais são os principais motivos que o farão continuar a busca pela qualificação formal docente? Marque até 2 alternativas.

Tabela 30 - Principais motivos apontados para a continuidade da qualificação docente entre os que já recebem RSC

Itens	N	%
Interesse no desenvolvimento de projetos de pesquisa junto a órgãos de fomento cuja exigência é a titulação em nível de Doutorado	92	37.4
Possibilidade de progressão funcional docente até a classe de Titular	84	34.1
Interesse no desenvolvimento de projetos de extensão junto a órgãos de fomento cuja exigência é a titulação em nível de Doutorado	26	10.6
Aumento salarial por conta de maior Retribuição por Titulação (RT)	25	10.2
Interesse pela formação acadêmica formal	10	4.1
Status social ou acadêmico	9	3.7

Fonte: dados da pesquisa

28.No seu entendimento, qual destes são os principais entraves para o aumento do número de docentes com titulação de Doutorado na sua Instituição? Assinale até 2 alternativas.

Tabela 31 - Principais entraves para o aumento do número de docentes com titulação de Doutorado na sua Instituição

Itens	N	%
Sobrecarga de trabalho para os servidores docentes da instituição	99	26.5
Inexistência ou pouca oferta de programas de pós-graduação na sua região	84	22.5
Impossibilidade legal de exigência de titulação mínima de Mestrado ou Doutorado nos concursos públicos para ingresso na instituição	73	19.5
Pouca atratividade para profissionais com Doutorado ingressarem no Instituto Federal ou Campus em que você atua	38	10.2
Recebimento do RSC III (Reconhecimento de Saberes e Competências) pelos docentes com titulação de Mestre	34	9.1
Não sei dizer	24	6.4
Ausência de incentivo institucional à qualificação docente em seu Instituto	22	5.9

Fonte: dados da pesquisa

A partir deste ponto do questionário eletrônico, as questões seguintes, de 29 a 36, foram formuladas com o objetivo de se obter informações mais específicas sobre o desenvolvimento de atividades de pesquisa pelos docentes dos Institutos Federais. São apresentadas a seguir os resultados e as análises das respostas consideradas mais relevantes para a pesquisa.

As respostas às questões 29 e 30 tinham como objetivo a identificação entre os docentes respondentes se os mesmos já tinham experiência com o desenvolvimento de atividades de pesquisa, anterior às suas efetivações nos Institutos e se estavam participando ou não de tais atividades nas Instituições hoje atuantes. Os resultados das respostas a tais questões serão mostrados nas Tabelas 32 e 33, a seguir:

29.Você realizava alguma atividade de pesquisa em sua Instituição de origem, antes da criação do Instituto Federal, em 2008?

Tabela 32 - Realização de pesquisa em sua Instituição de origem, antes da criação do Instituto Federal

Realiza pesquisa em sua Instituição	N	%
Minha atuação docente se iniciou após a criação do Instituto Federal	91	35.4
Não	84	32.7
Sim	82	31.9
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

30. Você já coordenou ou participou de algum projeto de pesquisa formal na Instituição em que atua hoje?

Tabela 33 - Coordenação ou participação em algum projeto de pesquisa formal na Instituição em que atua

Participação em projeto de pesquisa	N	%
Não	71	27.6
Sim	186	72.4
Total Geral	257	100.0

Fonte: dados da pesquisa

Um total de 166 docentes que já pertenciam à Instituição que originou o Instituto Federal onde hoje atuam (84 + 82). Desse total, pouco menos da metade, 82 docentes ou 49,4 % desses, responderam que já realizavam atividades de pesquisas anteriormente à criação dos Institutos Federais.

Os dados obtidos pela questão 30 (Tabela 33), mostram que houve um aumento da porcentagem de docentes que informaram participar de atividades de pesquisa desde a criação dos Institutos, passando-se tal índice para 72, 4% do total de respondentes. Tais números indicam que houve um aumento real na participação de docentes em atividades de pesquisa com a criação dos Institutos Federais, já que o número absoluto de respondentes que informou participar de tais atividades cresceu para 186 (104 a mais que os 82 docentes anteriores), ainda maior que os 91 novos docentes, mesmo que 100% destes estivessem participando de tais atividades.

Portanto, as informações obtidas pela pesquisa indicam que houve um aumento 46.5% maior da porcentagem de docentes participantes de atividades de pesquisa, desde a criação dos Institutos Federais (49, 4% para 72,4%).

33. Por qual motivo principal você não participou até hoje em atividades de pesquisa no Instituto Federal?

Tabela 34 - Motivo principal para ainda não ter participado em atividades de pesquisa no Instituto Federal

Itens	N	%
Falta de tempo por conta de outras atividades já desenvolvidas	30	42.3
Outro	24	33.8
Acredito não ter a titulação acadêmica necessária	6	8.5
Não sei dizer	5	7.0
As atividades de pesquisa são pouco valorizadas na Instituição	3	4.2
Não tenho perfil de pesquisador	2	2.8
Não tenho interesse no desenvolvimento de atividades de pesquisa	1	1.4
Total Geral	71	100

Fonte: dados da pesquisa

Nota: 186 (72,3%) dos docentes responderam que participam de projetos de pesquisa

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais nunca participaram de atividades de pesquisa em seus Institutos, os docentes respondentes apontaram como causa principal a falta de tempo devido à realização de outras atividades (42,3%). Somente 1,4% responderam não ter interesse em pesquisa ou acreditar não ter perfil de pesquisador. Dentre os que responderam que o motivo para a não realização de atividade de pesquisa seria “Outro”, cerca de metade destes tiveram como motivo a sua recente contratação na Instituição.

34. No seu entendimento, quais são os principais dificultadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa na sua Instituição?
Assinale até 3 alternativas.

Tabela 35 - Principais dificultadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa na Instituição

Itens	N	%
Excesso de atividades de ensino realizadas pelos docentes	145	23.8
Falta de recursos financeiros da própria Instituição	104	17.1
Excesso de atividades administrativas realizadas pelos docentes	96	15.8
Pouca valorização das atividades de pesquisa na Instituição	70	11.5
Excesso de burocracia nos processos de submissão a projetos de pesquisa	64	10.5
Número ainda pequeno de docentes com titulação acadêmica em nível de Doutorado	56	9.2
Falta de recursos financeiros externos à Instituição	30	4.9
Falta de interesse dos alunos	30	4.9
Não há dificuldade	14	2.3

Fonte: dados da pesquisa

Como item mais indicado como principal dificultador para o crescimento do número de atividades de pesquisa em seus Institutos (Tabela 35), novamente apareceu em primeiro lugar o excesso de atividades de ensino e administrativas, cuja somatória de respostas indicou um total de 241 indicações (39,6%). Após estas indicações, seguem-se a falta de recursos financeiros da própria Instituição (17,1%), e o entendimento que há pouca valorização de tais atividades em seus Institutos (11,5%).

35. Quais os principais estímulos existentes na sua Instituição para o desenvolvimento de atividades de pesquisa? Marque mais de uma opção, se necessário.

Tabela 36 - Principais estímulos existentes na Instituição para o desenvolvimento de atividades de pesquisa

Itens	N	%
Incentivo à participação de alunos	110	23.2
Oferta de recursos próprios para pesquisa	88	18.5
Valorização da produção acadêmica (publicação de artigos; participação em eventos e outros)	76	16.0
Existência de programa de capacitação docente	58	12.2
Incentivo à captação de recursos de órgãos de fomento	55	11.6
Criação e modernização de laboratórios	38	8.0
A instituição não oferece estímulo à realização de pesquisas	28	5.9
Incentivo à participação de servidores técnico-administrativos	22	4.6

Fonte: dados da pesquisa

Em relação ao questionamento sobre o entendimento dos docentes quanto aos principais estímulos existentes em seu Instituto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, o principal item indicado foi o incentivo à participação de alunos (23,2%), seguido pela oferta de recursos próprios para pesquisa (18,5%) e valorização da produção acadêmica (16%). O incentivo à participação de servidores técnico-administrativos foi assinalado em último lugar, com apenas 4,6% das respostas, o que é um indicador que precisa ser melhorado, já que pela Portaria 17 SETEC/MEC é obrigatória a participação de discentes e técnico-administrativos em projetos de pesquisa e de extensão.

36.No seu entendimento, quais seriam os principais facilitadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa no seu Instituto? Assinale até 3 alternativas.

Tabela 37 - Principais facilitadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa no Instituto Federal

Itens	N	%
Maior disponibilidade de verbas para pesquisa	172	28.4
Maior oferta de bolsas para alunos	150	24.8
Maior oferta de bolsas para docentes	127	21.0
Crescimento do número de docentes com Doutorado na Instituição	104	17.2
Maior interesse de parcerias externas à Instituição	53	8.7

Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao entendimento dos docentes participantes da pesquisa sobre quais seriam os principais facilitadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa, verificou-se que o crescimento do número de docentes com Doutorado foi apenas o quarto item mais assinalado, com 17,2% de respostas. O de maior frequência, com 28,4% das respostas, foi a maior disponibilidade de verbas para pesquisa.

37.Para finalizar, considerando as questões apresentadas anteriormente e/ou situações não abordadas, você gostaria de acrescentar algum comentário a respeito de aspectos que julgue importante para que as atividades de pesquisa em sua Instituição possam ser melhor desenvolvidas? (PREENCHIMENTO OPCIONAL)

Um total de 103 participantes encaminhou algum tipo de comentário, o que representou 40% do total de respondentes à pesquisa. As respostas foram categorizadas por temas e selecionou-se as consideradas mais relevantes e representativas dos temas de maior ocorrência entre todas as respostas:

A. Questão da identidade institucional dos Institutos Federais e prioridades a serem melhor definidas

Eu ainda não entendi qual a diretriz para os Institutos Federais. Há várias tarefas em todas as áreas de ensino, pesquisa, extensão, inovação e eu, particularmente, fico perdida com relação às prioridades dos gestores. E vejo muitos colegas (tanto docentes quanto técnicos) assim. Sobrecarregados, mas muitas vezes sem saber para onde estamos indo. (Respondente ao questionário eletrônico).

B. Questão das diferenças entre atuação docente e pesquisa realizada nos Institutos Federais e nas Universidades

É necessário criar a cultura de pesquisa desvinculado do modelo das universidades, já que os institutos não têm essa tradição. Penso que podem desenvolver pesquisa, mas não seguindo o mesmo formato das universidades, já que as condições de trabalho são diferentes. (Respondente ao questionário eletrônico).

Deixo exemplos significativos da visão diferenciada de pesquisa de uma Universidade para um IF: temos docentes Doutores que atuam em sua área de titulação em cursos superiores (produzindo boa pesquisa)! Temos Doutores que atuam somente em ensino médio (Técnico integrado) nem sempre na área de sua titulação (pouca pesquisa), caso de um amigo Biólogo Doutor em Genética que leciona somente Biologia no curso de Técnico de Informática! E temos também professores da Base Comum (Português, Inglês, Ed. Física, Química, Física, etc) que atuam somente na disciplina de sua formação de graduação no ensino médio integrado (na maioria das vezes atuam somente no “Ensino”). [...] Enfim, a questão da pesquisa no Instituto, no meu ponto de vista, não é somente questão de Doutorado, pode ser explicado pela verticalização de ensino e diversidade profissional. (Respondente ao questionário eletrônico).

C. Questão da falta de interesse pela Pesquisa e preocupação com que o RSC venha a desestimular a qualificação docente

Os professores do IF muitas vezes não têm mais que graduação e não tem interesse na pesquisa e extensão, gostam apenas de dar aulas. E com esse RSC aí que ficaram mais acomodados. Eu gosto de fazer pesquisa, mas falta muita parceria com os colegas por não quererem fazer e não saber fazer pesquisa. Acredito que a direção deveria cobrar mais dos docentes e acabar com esse RSC. Só assim faria com que eles tivessem que procurar se capacitar e contribuir com as pesquisas. No meu campus quando abre processo seletivo para projetos de pesquisa as vezes sobra bolsa por falta de projetos submetidos. Outro fator que prejudica a qualificação é falta de incentivo para realizar a pós-graduação seja com dispensa de atividades ou até mesmo afastamento. (Respondente ao questionário eletrônico).

D. Questão da valorização institucional para a Pesquisa e ideias para incentivo à maior participação docente em tais atividades

Julgo que seria importante uma política de valorização da pesquisa que promovesse e respeitasse a diversidade de formação do quadro docente da instituição, bem como uma maior valorização das atividades de pesquisa no documento que orienta a atividade docente. (Respondente ao questionário eletrônico).

Um dos grandes problemas é que a pesquisa realizada em nível técnico não possui o mesmo status da pesquisa de nível superior. Seria interessante também que os Institutos possuísem revista própria para a publicação dos trabalhos neles produzidos, fomentando nos docentes o interesse por desenvolver, apresentar e publicar seus trabalhos. Publicando assim, anualmente, todas as pesquisas que foram realizadas, sendo este um instrumento motivador para a continuidade de trabalho com pesquisa. (Respondente ao questionário eletrônico).

Penso que a regulamentação da atividade docente, que ainda está em discussão na instituição em que trabalho, precisa valorizar o tempo de dedicação à pesquisa de maneira equalizada ao tempo de dedicação para o ensino, além de permitir que uma parcela maior da dedicação do professor seja vinculada à pesquisa. (Respondente ao questionário eletrônico).

3.2.2 Entrevistas

Foram realizadas um total de 10 entrevistas para a pesquisa, tendo, entre os entrevistados, todos os cinco Pró-Reitores de Pesquisa e Inovação de cada um dos Institutos Federais de Minas Gerais. Com exceção do IFMG, onde se conseguiu apenas o agendamento da entrevista com o Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Graduação, nos 4 demais Institutos houve também a realização de entrevista com pelo menos mais um gestor da equipe da Pró-Reitoria de Pesquisa, tendo estes outros entrevistados as funções de Diretores ou Coordenadores de Programas de Pesquisa em seus Institutos.

As entrevistas tiveram como tempo médio de duração, aproximadamente 45 minutos cada. Para que se pudesse obter de um modo mais preciso o registro das respostas dos entrevistados, para uma posterior transcrição literal de suas falas, foi utilizada a gravação de áudio durante as entrevistas, por meio de gravador digital. Tais gravações tiveram a ciência e a permissão de todos os participantes, preceito fundamental como o destacado por Gil (2008), em relação à ética a ser adotada em pesquisas dessa natureza:

[...] o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar a autorização para a tomada de anotações. (GIL, 2008, p. 119).

Segundo os autores Bauer e Gaskel (2007), a entrevista individual é indicada quando se tem como um dos objetivos de pesquisa testar um instrumento, como um questionário, por exemplo.

Além dos objetivos amplos da descrição, do desenvolvimento conceptual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos. Por exemplo, intuições providas da entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação. [...]. Aqui, a compreensão em maior profundidade oferecida pela entrevista qualitativa pode fornecer informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos. (BAUER e GASKEL, 2007, p. 65-66).

Do mesmo modo, procurou-se buscar, com a realização das entrevistas, um melhor entendimento sobre determinadas questões detectadas durante a pesquisa quantitativa, como por exemplo o motivo pelo qual o crescimento do número de docentes com titulações de Mestrado ou Doutorado nos Institutos Federais só viria a ocorrer de forma mais significativa a partir de 2013. Ou ainda para que os resultados obtidos pelo questionário eletrônico pudessem ser melhores entendidos e analisados. Por esse motivo, as questões previamente formuladas, constantes do Roteiro de entrevistas (Apêndice 3), tinham como foco principal o entendimento dos entrevistados sobre determinadas normas e políticas governamentais que afetariam positiva ou negativamente o desenvolvimento das ações de pesquisa nos Institutos, tais como o estímulo à pesquisa aplicada, o recebimento do RSC, exigências da Portaria nº 17 SETEC/MEC, impossibilidade de exigência de Mestrado ou Doutorado nos concursos públicos, dentre outras.

Para aplicação dos dados das entrevistas na pesquisa, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC) das mesmas. Para Caregnato & Mutti (2006, p. 682) na AC “o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Para o presente estudo, seguiu-se a linha de que a Análise de Conteúdo é uma técnica que parte da hipótese de que todo o material coletado deva ser considerado, pois todos os elementos contidos no material de análise têm

importância e significação. Dessa forma, após a realização das transcrições literais de cada entrevista realizada, este pesquisador procedeu pela leitura e releitura de todo o material produzido, com o intuito de se lembrar os relatos de cada entrevistado.

Esta imersão sobre o material transcrito, de forma contínua, propiciou se obter uma visão mais geral de todo o conteúdo das entrevistas, o que também possibilitou, como etapa final da metodologia adotada para a AC, a identificação de alguns temas mais recorrentes.

Para se garantir o anonimato e a confidencialidade dos entrevistados, como exigido pelo COEP/UFMG, em consonância com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, todos os relatos dos entrevistados foram desidentificados, sendo aplicado a cada entrevistado um número aleatório de 1 a 10, independente da ordem em que as entrevistas foram realizadas. Esta numeração aplicada a cada um deles será usada neste trabalho para identificar sempre o mesmo entrevistado, mas sem identifica-lo nominalmente.

Para apresentação dos resultados desta etapa da pesquisa, os temas abordados pelos entrevistados foram organizados em 3 categorias principais: *Diferenças entre Universidades e Institutos Federais*; *Entraves para o crescimento da Pesquisa nos Institutos Federais* e *Estratégias para melhoria da Pesquisa nos Institutos Federais*. A cada uma destas categorias foram identificadas ainda 4 subcategorias, também identificadas por ordem de relevância ao longo das entrevistas. Dessa forma, serão apresentados a seguir, os trechos de maior significância à pesquisa, organizados conforme tal divisão por categorias e subcategorias temáticas. Para apresentação neste trabalho, foram escolhidas as falas que melhor representam tais temas discutidos ao longo de todas as entrevistas, não significando, no entanto, que tenham sido abordadas apenas pelos entrevistados aqui destacados.

Categoria 1 - Diferenças entre Universidades e os Institutos Federais

Nesta categoria foram identificadas as falas que, independentemente do tipo de pergunta realizada, tiveram como resposta algum comparativo entre as Universidades Federais e os Institutos. Dentre os depoimentos dos entrevistados sobre esse tema mais geral, foram identificados principalmente 4 apontamentos mais recorrentes, sendo estes as questões relativas às diferenciações observadas entre Universidades Federais e Institutos em relação à carga horária docente, número de

Doutores, tradição em se fazer pesquisa e captação de recursos externos para o desenvolvimento de pesquisa.

1.1 Carga horária docente

Nesta subcategoria, a grande parte dos entrevistados apontou que a exigência maior de encargos didáticos para os docentes de EBTT desfavorece a pesquisa nos Institutos Federais, em relação às Universidades.

A gente entende, realmente, por exemplo, que uma carga horária elevada ela dificulta o docente, o pesquisador, a realizar as atividades de pesquisa e de extensão. Então é uma questão, por exemplo, que eu acho que é diferente do que acontece na Universidade que tem a carga horária mais baixa, no entanto, maior pra orientação e fazer pesquisa... (Entrevistado 9).

Os institutos saem, diferentemente das Universidades, com menos tempo livre pra trabalhar com pesquisa. [...] A ideia inicial da normativa docente é que se o professor gosta de simplesmente dar aula, ele com a carga horária de 20 aulas, ele consegue cumprir a normativa. Se ele deseja trabalhar mais com pesquisa, ele teria uma carga horária menor em sala de aula e um tempo mais livre com pesquisa e estaria pontuando também e não teria necessidade de tantas aulas. Isso é muito legal, mas a gente ainda não conseguiu atingir isso aí, por que? Porque, na verdade, chega lá na ponta e falta docente pras aulas, pro número de aulas existentes. Então, realmente, isso ainda não aconteceu. Diminuir significativamente o número de aulas pra ele se dedicar mais à pesquisa. Isso não existe. (Entrevistado 10).

1.2 Número de Doutores

Nesta subcategoria, os entrevistados apontaram as questões legais; de *status* e financeiras, como os motivos principais para a existência da diferenciação de número de Doutores entre Institutos Federais e Universidades.

Por questões legais, nós não podemos exigir [titulação maior que Graduação nos concursos] e essa questão da não exigência, ela é um complicador para o Instituto, porque, na verdade, as coisas vão se tornar um pouco mais longas. Se a gente contratasse pessoas já formadas, com Mestrado, com Doutorado, a Instituição não teria esse tempo para qualificá-los, então, eles já entrariam na Instituição, esperando nós, produzindo... (Entrevistado 4).

Então, o cara vai se ver obrigado a dar aula no médio-integrado, no técnico, subsequente concomitante e no superior. Então, eu acho que isso dificulta muito. Então, assim, se ele tiver duas opções, entre ir para uma instituição de curso superior, Universidade e IF, ele opta pela Universidade [...]. Eu acho que o nosso perfil precisa ser consolidado para atrair mais profissionais, em termos de legislação, o nosso edital não prevê de imediato que se chame, que seja Doutor, então, eu acho que isso tudo é um complicador. (Entrevistado 7).

Antes dessa reformulação da lei, a titulação não era vantajosa e depois que a reformulação teve, ela começou a ser vantajosa e foi extremamente importante pra gente ter pessoas qualificadas hoje dentro da carreira EBTT. Quando entrou em 2010, um doutor da carreira EBTT ganhava menos do que o cara do magistério superior, né? Isso era uma tangente, por que? Porque os melhores doutores, entre aspas, eles miravam pra uma carreira do magistério superior, né? Então, quando, no primeiro momento... e eu acho que foi um fator também que ajudou esse número que você está nos mostrando, a carreira EBTT começou a ser atrativa para doutores também... (Entrevistado 9).

1.3 Tradição em pesquisa

Nesta subcategoria, os entrevistados entenderam ser as diferenças de perfis institucionais e de perfil docente os motivos para as diferenciações existentes entre ambas as instituições.

[...] quando você falou que o TCU, ele fez uma pesquisa comparando os resultados de pesquisa dos Institutos das Universidades, achou uma discrepância muito grande, vai ser diferente mesmo, tem que ser, não pode ter comparação, porque são duas realidades diferentes. (Entrevistado 1).

Historicamente, o Instituto Federal é voltado para o ensino. Então desde a sua origem, aqui no caso, como escola agrotécnica, CEFET, até virar Instituto, ele sempre foi direcionado para o ensino. Então, com isso, tem uma história aí, que agora que está sendo mudada, desde 2008, com a ampliação dos Institutos. O perfil hoje dos nossos professores muda realmente para pesquisa, mas é algo trabalhoso, demorado. (Entrevistado 2).

Tem muito docente recém-chegado no Instituto com uma visão ainda muito de Universidade. Então isso aí eu acho que é o entrave do entendimento de que a gente tem que fazer uma pesquisa mais aplicada. Isso aí é um problema que eu vejo. (Entrevistado 3).

E o que que eu vejo de diferente da Universidade e do Instituto? Na Universidade, pro professor progredir, ele tem que ter lá uma quantidade de artigo e aqui não. Aqui o professor progride

independente se ele produziu, se ele não fez nada, ele vai progredindo automaticamente, isso é um problema sério pra nós. (Entrevistado 8).

1.4 Captação de recursos externos

Nesta subcategoria foram identificados pelos entrevistados os motivos pelos quais haveria uma maior facilidade dos docentes das Universidades para conseguir a captação de recursos externos para suas atividades de pesquisa.

Então, por serem instituições novas, nós conseguimos manter isso, é diferente das Universidades mais antigas que esses editais de fomento praticamente não existem, o pesquisador tem que buscar fomento externo. (Entrevistado 4).

Eu concordo que hoje caiu-se num comodismo da gente ter esse recurso interno. Isso causa um comodismo: “eu consigo dinheiro aqui, eu não vou competir com os pesquisadores lá fora”. [...]. Então eu vejo que é um desmotivador isso, o pesquisador ter que concorrer com outros lá fora porque os nossos pesquisadores, os nossos professores eles não têm... muitos vieram recém-formados, outros são mais antigos e esses antigos eles não tinham histórico de pesquisa porque as instituições não tinham esse histórico de pesquisa. Então eles não têm um currículo bom para poder competir, e esses novos, que estão saindo da universidade, também não têm um currículo assim para poder competir, então vai demorar muito tempo para ele começar a competir. Então esses editais internos são uma forma de fomentar isso, apesar que eu não estou vendo isso acontecer, aí eu tenho que ver onde está a falha nisso, a gente está investindo dinheiro e esse dinheiro não tá virando artigo, não tá virando patente, não está tendo resultado. Ele tem a pesquisa sim patrocinada, financiada, mas o produto não está acontecendo, nós vamos ter que reavaliar esse processo, onde nós estamos falhando aí nesse processo. (Entrevistado 8).

Categoria 2 - Entraves para o crescimento da pesquisa nos Institutos

Nesta categoria foram identificadas as falas que tiveram como resposta o apontamento de dificultadores ao crescimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais. Dentre os depoimentos dos entrevistados sobre esse tema, foram identificadas 4 questões mais recorrentes, sendo estas as relativas à sobrecarga de trabalho docente, à impossibilidade de exigência de titulação em Mestrado ou Doutorado nos concursos dos Institutos, à falta de recursos financeiros e ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).

2.1 Sobrecarga de trabalho docente

Nesta subcategoria, apesar de opiniões divergentes, a maioria dos entrevistados apontou que o atual número de encargos didáticos em sala de aula é um fator de desfavorecimento às atividades de pesquisa nos Institutos Federais.

Os nossos professores ainda dão 18 aulas. Como é que você vai exigir que alguém que dá 18 horas de aula faça pesquisa? É impossível, mas você tem aqueles, por exemplo, que dão 12, 10, 14 e que também não fazem. São poucos, só a menor parte, mas a maior parte está aí com a média de 16 horas de aula, às vezes o cara não está com aula, mas ele está com atividade administrativa, muita comissão, muita coisa ainda sendo construída, [...] então eu acho que é uma realidade sim, uma dificuldade de se fazer pesquisa é o excesso de trabalho em outras áreas. (Entrevistado 8).

Enquanto a média nos outros Campi gira em torno de 12, nós lá giramos em torno de 18, então, a relação dessa necessidade de você estabelecer a parte docente e fazer pesquisa, ainda é muito complicado e, também, por conta desse resquício de escola agrotécnica, a pesquisa ainda não é vista como essencial. (Entrevistado 7).

Temos um problema, isso é fato, agora acho que vai agravar, que é a carga horária docente, porque o governo flexibilizou uma parte, permitiu que a gente tivesse mais tempo para essas outras atividades, não só pesquisa, como a extensão, mas momentaneamente agora, não sei exatamente a legislação [Portaria 17] que novamente vem cobrar uma carga horária mais ampliada dos nossos docentes, o que a gente avalia que pode impactar negativamente nas atividades até então desenvolvidas. (Entrevistado 5).

Tem uma coisa que surpreendeu aí, é o relato do excesso de atividades, porque se a gente pegar a carga horária média de uma Instituição, ela não passa de 16 horas semanais, então fica a pergunta, será que realmente 16 horas semanais é um excesso? Nós que viemos de escola agrotécnica federal que acostumou a trabalhar 30 horas, 35 horas em sala de aula por semana, ficamos surpresos se 16 horas for excesso. Então, realmente tem que ver essa relação do que é adequado de carga horária semanal para que não atrapalhe as atividades de pesquisa e é um número que a gente não tem ele ainda detectado [...]. (Entrevistado 4).

2.2 Impossibilidade de exigência de titulação em Mestrado ou Doutorado nos concursos públicos

Nesta subcategoria, a impossibilidade legal de se exigir titulações em Mestrado ou Doutorado e o formato de prova normalmente realizado pelos Institutos Federais em seus concursos de admissão foram considerados como entraves para o crescimento da pesquisa em seus Institutos.

A gente tem solicitado essa alteração da lei para que dê direito ao Instituto, solicitar nos seus editais, ter ou não a titulação. [...] Se eu perder um docente porque ele aposentou, porque ele exonerou, porque ele faleceu, alguma coisa assim, eu vou ter que abrir um edital pra ele ser apenas Graduado e eu não posso obrigar um professor Graduado a dar aulas no Mestrado. Então, tem um impacto institucional muito grande, né? Então eu entendo que a gente tem que ter o direito de prover uma vaga para aquele fim. Por isso que eu acho importante ter uma mudança de Lei para que tenha uma perspectiva que você possa demandar uma vaga para aquela área que você realmente precisa. (Entrevistado 6).

Normalmente, primeiro se faz uma prova de conhecimentos gerais, uma prova aberta, onde todo mundo concorre com todo mundo. Aí, um recém-formado que tem um pouco mais de tempo ali, estudioso, vai e faz a prova e tem uma vaga só... Aí eles classificam para a segunda fase somente oito. Então, podem ter ficado na fase ali, vários Mestres, Doutores e entra um recém-formado [...] e a gente vai ter que, basicamente, formar um professor aqui dentro. É uma ação complicada. A questão de edital... (Entrevistado 1).

Quando a gente tem uma contratação que entra muito Graduado, muito Especialista, muito Mestre, a intenção deles ao entrar na Instituição, a primeira intenção é se qualificar e não se inserir, trabalhar na pesquisa, diretamente. Então isso aí, a gente acredita que enquanto não qualificar a grande maioria dos nossos servidores, a gente vai ter que gastar energia com esse processo de qualificação, não temos dúvida sobre isso. (Entrevistado 4).

[...] eu vejo como falha no nosso concurso, que valoriza muito a docência, valoriza muito a sala de aula. Então o cara que é melhor em sala de aula é que vai ganhar o concurso... Ele pode não ter currículo nenhum, ele pode ser graduado, mas se ele foi bem na sala de aula, ele ganha. Eu percebo isso muito nitidamente aqui no Instituto, que eu acho que é uma falha. [...] Então a gente percebe que entra-se muito Mestre, muito mais do que Doutores. E nos concursos, Mestres ganham dos Doutores, por formato de prova. (Entrevistado 8).

2.3 Falta de recursos financeiros

Nesta subcategoria, a falta de recursos financeiros e a pouca participação dos docentes dos Institutos na busca de captação de recursos externos foi apontada pelos entrevistados como dificultadores para o desenvolvimento de pesquisa.

Agora, já a projeção, a partir do ano que vem, a gente leva um corte de 45% do nosso recurso, então já está um pouco... então eu vejo que hoje o nosso maior fator de risco é a questão do recurso e também de como utilizar esse recurso, que eu já tinha falado. (Entrevistado 2).

[...] a gente observou que os nossos editais de fomento interno, com recurso próprio, ele é excelente, ele possibilita a inserção de novos pesquisadores, pesquisadores que estão com o currículo em processo de iniciação, mas, por outro lado, ele coloca também alguns bons pesquisadores nossos em uma situação de zona de conforto, [...] porque ele está em uma situação que o custeio dos projetos de pesquisa dele lá, sei lá, 20 mil a 30 mil reais de custeio de pesquisa dos projetos dele por ano, a instituição tá garantindo, e aí desestimula, de certa forma, ele a concorrer aos editais de fomento externo. Então, são pessoas que poderiam estar concorrendo aos editais de fomento externo, FAPEMIG, CNPq, Capes, Banco do Nordeste, Fundação Banco do Brasil e, como ele está com o básico dele garantido, porque nos nossos editais os pesquisadores que estão no topo, o fomento deles já está praticamente garantido pelo recurso próprio. Então, ele não quer gastar energia concorrendo aos editais de fomento externo. (Entrevistado 4).

2.4 Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)

Nesta subcategoria, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) foi apontado pelos gestores como um possível fator de desinteresse à continuidade de qualificação de seus docentes, o que poderia desfavorecer as atividades de pesquisa nos Institutos.

Em nível de doutorado, isso a gente acredita que possa acontecer sim, embora não tenha nenhum levantamento para afirmar que realmente aconteça, isso é empírico, a gente acredita, mas não temos números que nos mostrem isso. Mas para a questão do mestrado, não, porque a intenção do servidor é chegar à RSC3 e receber a titulação, a retribuição com titulação de doutor. [...] E aí, provavelmente, isso vem como impacto negativo para as atividades de pesquisa e inovação tecnológica. (Entrevistado 4).

Eu sou crítico à RSC até pela forma como que ela está sendo contemplada. Eu acho que foi desvirtuado o raciocínio inicial, que era atender àquele servidor que já tinha um certo tempo de carreira, e que, por se dedicar à instituição, na gestão ou em outros aspectos de educação, perdeu o seu momento de sair para uma pós-graduação, porque na época só podiam sair poucos. (Entrevistado 6).

A ideia era boa, você valorizar uma pessoa que está mais na prática. Só que o que aconteceu foi feito de uma maneira incorreta, porque hoje o RSC é só para você cumprir o requisito, porque todo mundo consegue, né? (Entrevistado 7).

Categoria 3 - Estratégias para melhoria da Pesquisa nos Institutos

Nesta categoria foram identificados trechos das entrevistas em que os relatos apresentaram estratégias utilizadas ou ideias a serem implementadas para o melhor desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais. Tais estratégias puderam ser subdivididas, por recorrência do tema entre os entrevistados, em 4 principais: valorização da pesquisa aplicada, mudança no formato das provas de concurso público, incentivo à qualificação docente e apoio institucional.

3.1 Valorização da pesquisa aplicada

Nesta subcategoria, os entrevistados apontaram como estratégia fundamental para o crescimento da pesquisa nos Institutos, um maior incentivo e maior valorização da pesquisa aplicada.

O que a gente entende por pesquisa aplicada, geralmente é aquela pesquisa que vem demandada de outro setor produtivo e para resolver um problema já existente. É uma forma bem específica, na intenção de resolver um problema já existente ali do setor produtivo, seja ele público, privado etc. [...] Aqui não há impedimento dos nossos docentes de trabalhar com pesquisa básica, mas existe, por um outro lado, uma indução de se trabalhar com pesquisa aplicada. Como que essa indução ocorre? Nós trazemos a comunidade, principalmente que está ao redor dos nossos Campi, para discutir conosco qual ou quais são as suas demandas e essas demandas são apresentadas para os nossos pesquisadores, na tentativa de resolver essas demandas, que na maioria das vezes são de pesquisas aplicadas. (Entrevistado 4)

Quando a gente lança os editais, a gente procura valorizar o que tem de aplicado, o que tem de pesquisa aplicada, o que está resolvendo o problema da comunidade, da sociedade local e a gente também procura integrar alunos do curso superior com alunos do curso médio técnico. Isso já leva à pesquisa um pouco mais aplicada, porque os meninos do curso técnico, eles veem os problemas daqui mais de perto que o curso superior, então sempre a gente destina as bolsas do superior e bolsas do nível médio. (Entrevistado 10)

3.2 Mudança no formato de prova de concurso público

Nesta subcategoria, apontou-se como estratégia bem-sucedida nos Institutos, para a melhoria de contratação de docentes com maiores titulações acadêmicas, as mudanças realizadas no formato e pontuação de seus concursos de admissão.

Eu acho que é notório que nós tivemos uma melhora na nossa contratação, nós mudamos totalmente o nosso concurso público de docente, ele era de provas objetivas, levava em consideração nas provas um valor considerável de legislação e um outro valor considerável da parte de didática e nós refletimos e entendemos que a contratação não estava da forma que a gente imaginava, que seria o melhor para a instituição e aí mudamos a forma de contratação. E o que aconteceu foi que nós saímos de uma prova objetiva para uma prova discursiva. [...] A partir desse momento que nós mudamos a prova, nós mudamos também a avaliação do currículo. Então, o currículo não passou a ser avaliado apenas por título, mas também por produção acadêmica e a produção de artigos, de resumos de livros, de capítulos, livros e a produção por parte de orientação [...]. Então, eu acho que a gente não tem dúvida e os números mostram isso, a partir deste momento, nós tivemos na seleção uma entrada maior de mestres e doutores dentro da Instituição. (Entrevistado 4).

3.3 Incentivo à qualificação docente

Nesta subcategoria, o incentivo à qualificação docente foi visto como fator de fundamental importância para o crescimento das atividades de pesquisa em seus Institutos.

Se a gente for ver os nossos melhores pesquisadores, os que mais produzem, eles têm Doutorado, por quê? Eles tiveram treinamento, consequentemente vai ter uma produção melhor e essa produção vai refletir em aprovar projetos externos. (Entrevistado 2)

Sim, nós acreditamos muito nisso e é por isso que, dentro das políticas da Pró-Reitoria, nós atacamos justamente esse ponto. Hoje nós temos três, entre termos de cooperação, convênio, Dinter, firmados com Instituições de ensino superior pra qualificar os nossos professores e temos um programa de bolsa de qualificação dos servidores. Então, nós acreditamos que com a qualificação dos nossos servidores, espera-se que reflita diretamente nas atividades de pesquisa dentro da instituição. (Entrevistado 4)

3.4 Apoio Institucional à pesquisa

Nesta subcategoria, foram identificadas nas falas dos entrevistados uma série de ações de apoio institucional para incentivo à maior participação de seus docentes nas atividades de pesquisa e que podem ser replicados em outros Institutos Federais com o mesmo objetivo.

Então, embora [a Portaria 17] traga um pouco mais de carga horária efetivamente em sala de aula, mas junto com ela pode vir também a valorização das atividades de pesquisa e, essas, ajudando a complementar a carga horária do docente. Então, existe um outro lado que também diminui esse impacto do aumento da carga horária efetiva. [...] Então, pra você ter noção, nós estamos discutindo a regulamentação aqui, nós pretendemos valorizar a produção de artigos, que hoje não é valorada no nosso regulamento atual, valorar melhor as orientações que, embora hoje tenha uma carga horária dedicada às orientações, a gente tá melhorando este valor de carga horária às orientações, melhorar também o valor sobre a coordenação de projetos de pesquisa, inclusive colocando cargas horárias, valores diferentes pra projetos com fomento e sem fomento, na tentativa de melhorar aquela questão da zona de conforto que nós conversamos agora a pouco. (Entrevistado 4).

Eu queria enfatizar que não quer dizer que esse parâmetro de 12 seja limitante para ele fazer pesquisa: “ah, porque ele está tendo 12 aulas, ele tem tempo”, não quer dizer que isso vai incentivar, que isso vai mudar o nosso panorama hoje com relação à pesquisa, eu não creio nisso. Tem que haver uma sensibilização maior com relação à pesquisa dentro da instituição. Acho que esse incentivo... pode até ser financeiro, mas que não seja o essencial, tem que existir os incentivos da participação efetiva, da importância da pesquisa, talvez esclarecendo melhor o que é e qual que é a contribuição de uma pesquisa bem feita para os professores, para os alunos, para a instituição, para a comunidade em si. (Entrevistado 2).

Uma das coisas, você vai achar indiferente, mas que eu entendo como fundamental é a bolsa de iniciação científica. Através da bolsa, o aluno, vendo a possibilidade de receber, estimulava os professores a submeter propostas e, claro, não só as bolsas de iniciação científica, mas aí, na sequência, nós tivemos também recurso para que os professores desenvolvessem pesquisa, então: “oh, tem dinheiro, é

difícil conseguir FAPEMIG, é difícil CNPq? Vamos colocar algum recurso nosso. ” (Entrevistado 5)

Agora, uma política que a gente tem e está tentando colocar é que a gente vai dar uma contrapartida para esses pesquisadores que conseguirem contratar recursos externos. Então, a gente pretende, não sei se vamos conseguir lançar em 2017, mas a partir de 2017 era a programação, é que cada projeto que captasse recurso externo, automaticamente, a instituição daria, de contrapartida, uma bolsa de iniciação científica de dez meses. Esse é um motivador que a gente está querendo dar para não deixar que os nossos pesquisadores caiam nessa zona de conforto e fiquem dependentes do nosso recurso próprio. A gente já coloca para eles que quanto maior a Instituição, quanto mais a Instituição vai crescendo, o custeio da Instituição vai ficando mais alto e tomando uma parcela maior do orçamento. [...] vai chegar um momento em que a instituição não vai ter esse recurso para destinar os projetos de pesquisa com fomento próprio, então, eles têm realmente que aprender a captar recursos nos editais de fomento externo e essa é uma estratégia que a gente está tendo, vai tentar a partir desse ano, para não deixar que esses pesquisadores fiquem nessa zona de conforto. (Entrevistado 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto no primeiro Capítulo deste trabalho, pôde-se configurar como fundamentado o pressuposto aqui adotado de que a formação dos trabalhadores e cidadãos brasileiros foi constituída historicamente por uma série de intencionalidades e por políticas públicas que perpetuaram a institucionalização de uma dualidade escolar no País, entre a formação geral e a formação para o trabalho, representativa de uma organização escolar capitalista, ligada à divisão da sociedade entre classes de governantes e de governados.

A prática de uma série de ações de cunho ideológico levou o Estado brasileiro a se curvar aos preceitos defendidos por uma classe dominante, que buscou demarcar uma trajetória educacional e laboral daqueles considerados menos qualificados intelectualmente. Estes foram condenados a uma inexorável função meramente instrumental, em favor daqueles cujas funções deveriam ser a de empregadores ou de planejamento essencialmente intelectual.

O embate de forças e a trajetória ditatorial do País inviabilizaram uma política democrata. O Partido dos Trabalhadores só chega ao poder ao fazer uma série de acordos políticos e concessões em sua filosofia de governo, de forma a atender parte de uma classe social dominante, perpetuadora de poder em nossa sociedade capitalista. Apesar disso, muitos avanços sociais, políticos e econômicos foram alcançados pela maioria menos favorecida do Brasil e somente pôde ser posta em prática num governo mais compromissado com estas classes sociais tão marginalizada em nosso País.

Tendo a Educação como um dos grandes pilares do governo do PT para a realização de mudanças de rumo, os Intitutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se transformaram na maior aposta daquele governo para a educação profissional no País. No entanto, os Institutos Federais, por configurarem a continuidade de um círculo vicioso representativo de um dualismo entre o ensino profissionalizante e o acadêmico, desde o ensino básico até o superior, tanto a seus alunos quanto a seus docentes, acabou também por perpetuar uma formação educacional diferenciada a governantes e governados, de maneira que tal dicotomia não foi rompida, mesmo após as reformas da educação profissional promovidas pelo governo Lula.

Dessa forma, a principal hipótese formulada para esta pesquisa, a de que uma série de políticas públicas adotadas para o ensino profissional no Brasil contribuíram

para uma menor qualificação formal dos docentes da carreira de 1º e 2º graus e posteriormente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em relação à carreira docente das Universidades Federais, se faz factual.

O pressuposto secundário da primeira hipótese formulada foi o de que a menor qualificação formal dos docentes da carreira de EBTT (principalmente em nível de Doutorado) desfavoreceu o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais de de Educação, Ciência e Tecnologia.

Apesar de este ter sido um dos fatores apontados na pesquisa como fundamental à melhoria do crescimento de tais atividades nos Institutos Federais, ele não pode ser analisado como um fator isolado, pois outras variáveis também devem ser consideradas. Para melhor entendimento do problema, basta citar que, ao serem questionados sobre quais seriam os principais fatores para o crescimento da Pesquisa em seus Institutos, os respondentes ao questionário eletrônico apontaram demais fatores, como a disponibilidade de verba (28% das respostas), a oferta de bolsas para alunos (24,8%), a oferta de bolsas para docentes (21,0%), o crescimento do número de docentes com Doutorado (17,2%) e as parcerias externas à Instituição (8,7%).

Para exemplificar tal entendimento, boa parte dos gestores entrevistados sustenta a opinião que o fato de os Institutos terem disponibilizados verbas próprias para pesquisa, durante longo período, levou muitos de seus docentes a não se preocupar em captar recursos externos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa em seus Institutos. No atual cenário de dificuldade econômica pelo qual o País atravessa e devido aos cortes de verba para as áreas de educação, ciência e tecnologia, em especial os ocorridos a partir de 2016, o desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais tem sido motivo de preocupação, por causa da diminuição de verbas disponíveis a tais atividades. Nesse sentido, o crescimento do número de Doutores para os Institutos possibilitaria maior captação de recursos externos, por meio de candidaturas a Editais de Fomento. Além disso, o fato de os docentes doutores estarem normalmente mais acostumados ao desenvolvimento de pesquisa poderia favorecer a realização destas atividades nos Institutos.

Quanto aos demais resultados obtidos pela pesquisa realizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Minas Gerais, em relação ao desenvolvimento de suas atividades de pesquisa, alguns pontos precisam ser destacados.

A sobrecarga de trabalho foi apontada pelos docentes como um dos principais motivos dificultadores à sua participação em atividades de pesquisa em seus

Institutos. O fato de o aumento real de horas/aula recentemente fixado como diretriz para regulamentar as atividades docentes para a atual carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Portaria nº 17 SETEC/MEC) e a busca pelo aumento da relação de alunos por professor (RAP) nos Institutos Federais não pode ser desconsiderada. No entanto, para a grande maioria dos docentes (78,7%), desde a criação dos Institutos Federais a média de horas/aula diminuiu ou permaneceu a mesma em relação a que se tinha antes, sendo que atualmente a maior parte da amostra (56,4%) informou estar ministrando até 12 horas semanais. Menos de 13% dos docentes participantes da pesquisa informou ministrar 17 ou mais horas/aula semanais.

Tais números indicam, a princípio, que não seria a questão do excesso de atividades em sala de aula o maior problema para a melhoria dos índices de desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais. A grande maioria dos respondentes que até hoje nunca fizeram pesquisa em seu Instituto (42,2%) alega ser a falta de tempo devido à realização de outras atividades o motivo principal para nunca terem participado de tais atividades. Isso indica que o aumento das atividades administrativas e não apenas as de sala de aula constituem os maiores problemas a serem combatidos para que mais docentes possam realizar atividades de pesquisa em seus Institutos.

Entre as questões sobre as maiores dificuldades para o crescimento do número de Doutores nos Institutos, duas foram as respostas mais recorrentes entre os entrevistados: a impossibilidade legal de exigência de titulação mínima em Mestrado ou Doutorado para os concursos públicos de ingresso nos Institutos e a instituição do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).

Quanto ao primeiro problema apontado, em relação aos concursos de admissão de docentes, os Institutos Federais realizaram um conjunto de mudanças em suas estratégias de elaboração de provas e de pontuação para conseguirem um maior número de Mestres e Doutores, aumento esse observado principalmente a partir de 2012. No entanto, as restrições legais à exigência de titulações superiores ao nível de Graduação ainda estão vigentes e precisam ser discutidas com o governo federal, pois se trata de uma fundamental diferenciação imposta aos Institutos em relação às Universidades, o que dificulta sobremaneira a contratação de docentes mais titulados para os Institutos, especialmente importantes para o maior desenvolvimento de suas atividades de pesquisa.

Quanto ao recebimento do RSC, apesar de inegavelmente ser este um dos pontos negativos em relação à carreira de EBTT, por propiciar a continuidade de uma diferença de titulação entre esta e a carreira de Magistério Superior, não se configura como impeditivo à continuidade de qualificação formal entre os docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais. Uma evidência disso é que 71,2% dos docentes entende que o RSC não é um desestímulo à continuidade de estudos dos docentes dos Institutos Federais.

Para corroborar tal entendimento, chama a atenção o fato de apenas 3 de um total de 74 docentes indicarem que a falta de interesse pela formação acadêmica formal é o motivo principal do desestímulo à continuidade de suas qualificações, entre os docentes que já recebem o RSC. Este pode ser um indicativo de que o principal dificultador para o aumento de docentes com doutorado nos Institutos não é o RSC, mas sim outros fatores impeditivos que ainda podem ser melhorados. Ficou evidenciado pela pesquisa que existe, mesmo entre os docentes que já recebem RSC, a vontade de continuarem suas qualificações formais, ainda mais ao se levar em consideração que para os docentes recém-contratados, em tempos de pouca oferta de emprego, a carreira provavelmente será longa e o título de Doutor é condição legal para se atingir a Classe de Professor Titular, último nível da atual carreira de EBTT.

Os principais pontos que necessitam ser melhor resolvidos para que os docentes possam continuar sua qualificação são as dificuldades encontradas por alguns docentes para efetivamente buscarem os programas de pós-graduação, quer seja devido à pouca oferta de tais programas próximos a suas regiões ou à necessidade de maior apoio institucional. Nesse ponto, são louváveis e justificadas as crescentes ações observadas nos Institutos pesquisados, de incentivo ao afastamento de docentes para qualificação e a criação de convênios com outras Instituições de Ensino para crescimento da oferta de cursos de pós-graduação.

Como um dos pontos positivos a ser destacado, os dados obtidos por meio do questionário indicam que desde a criação dos Institutos Federais no estado de Minas Gerais em 2008, houve um aumento real na participação de seus docentes em atividades de pesquisa. Até antes da criação dos referidos Institutos, o número de docentes que já haviam participado de alguma atividade de pesquisa era da ordem aproximada de 50%. Esta participação cresceu para 73% desde 2008.

Outro ponto favorável em benefício do crescimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais é o relato obtido nas entrevistas de que alguns Institutos estão buscando meios para que seus docentes tenham maior

interesse em participar de atividades dessa natureza. Foram relatadas estratégias tais como a valorização em programas de avaliação docente, organização de revistas científicas para publicação de artigos científicos, prioridade no recebimento de bolsas de pesquisa, valorização na orientação a alunos, dentre outras. Tais ações institucionalizadas de apoio à pesquisa devem ser vistas como positivas e poderiam servir como exemplo de boa prática de gestão, sendo estendidas a outros Institutos Federais, especialmente aproveitando-se o momento em que os Institutos estão discutindo a regulamentação de suas atividades docentes.

Observou-se que as informações obtidas por meio da realização das entrevistas corroboraram os dados obtidos pela aplicação do questionário eletrônico. Mas também foram importantes para o melhor entendimento de alguns dados, como em relação à questão do aumento do número de docentes com doutorado pelos Institutos Federais, ocorrido especialmente a partir do ano de 2012 e que teve como um dos motivos a realização de mudanças no formato de provas dos concursos.

Em algumas ocasiões, identificou-se um certo tensionamento por parte dos entrevistados em questões mais polêmicas, tais como o recebimento do RSC III (equivalente a Doutorado) por docentes Mestres ou ainda pelo apontamento da maioria dos respondentes ao questionário eletrônico de o excesso de atividades docentes ser o motivo principal para a não realização de pesquisa nos Institutos.

Mas, de modo geral, as entrevistas com os gestores tiveram um papel relevante no entendimento por parte deste pesquisador de que os Institutos Federais querem seguir seu próprio caminho, de maneira independente das Universidades Federais. Nessa linha de entendimento, se as comparações em muitas questões são inevitáveis, ao que parece os Institutos Federais querem se destacar naquilo que essencialmente os diferem das Universidades.

Daí a importância da Pesquisa nos Institutos Federais. Através do incentivo e da maior valorização da pesquisa aplicada, além da aproximação do setor produtivo local, talvez estas instituições de ensino que ainda procuram sua “identidade”, possam se firmar ainda mais no cenário educativo brasileiro e na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Após a realização deste trabalho, as conclusões a que se chegou e que podem responder aos questionamentos inicialmente feitos para se traçar um perfil geral dos docentes dos Institutos Federais mineiros e os principais problemas e soluções apontadas por estes para o crescimento da pesquisa em suas instituições podem ser assim resumidos:

1. A menor participação em atividades de pesquisa dos docentes dos Institutos Federais em relação aos seus colegas das Universidades se faz por dois motivos principais: excesso de atividades de ensino e administrativas a que os docentes dos Institutos são submetidos e maior dificuldade na captação de recursos financeiros para pesquisa;
2. Os docentes que já se encontravam nas instituições de ensino que deram origem aos Institutos Federais tinham pouca experiência anterior com pesquisa, mas desde a criação dos IFs a participação destes em atividades de pesquisa aumentou significativamente, aliado aos novos docentes contratados a partir de 2008, já mais capacitados e acostumados ao desenvolvimento de tais atividades;
3. Para o crescimento das atividades de pesquisa nos Institutos, o crescimento do número de doutores não é visto como fator de maior importância, mas sim uma maior disponibilidade de verbas para pesquisa e de bolsas para alunos e professores. Entretanto, um maior número de doutores poderia traduzir em uma maior facilidade para captação de recursos financeiros.

Apesar de a discussão sobre os resultados desta pesquisa não poder se encerrar em sua totalidade neste espaço, considerando-se a prioridade dada a alguns temas e resultados em detrimento de outros, demais análises e aprofundamentos podem ainda ser realizados pelos Institutos Federais pesquisados.

Uma valiosa contribuição a que esta pesquisa se comprometeu está no fato de que os resultados e os dados por ela obtidos serão disponibilizados aos Institutos Federais pesquisados, com vistas ao crescimento e à melhoria da realização de atividades de pesquisa nesses Institutos.

Mas a contribuição desta investigação também poderá se estender para além dos muros dos Institutos Federais do estado de Minas Gerais, tanto pela possibilidade de servir de estímulo à realização de atividades de pesquisa no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de modo geral, quanto pelo incentivo ao desenvolvimento de demais pesquisas acadêmicas sobre o referido tema em outras instituições de ensino no País.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. M. T. et al. A organização da educação profissional no Brasil e a questão do dualismo escolar. *Revista Trabalho & Educação*, v. 22, n. 1, p. 183-195. Belo Horizonte, 2013a.
- AMORIM, Monica Maria Teixeira. *A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013b, 245 f.
- BABBIE, Earl. Método de pesquisa de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 519 p.
- BACELAR, T. A “*questão regional*” e a “*questão nordestina*”. In TAVARES, Maria da Conceição (Organizadora). *Celso Furtado e o Brasil*. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2001.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 09 fev. 1942.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 abr. 1969.
- BRASIL. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 13 abr. 1987a.
- BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 1987b.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 28 mai. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, abril, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004b.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Página 6, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Medida Provisória nº 431, de 14 de maio de 2008. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - Edição Extra – Brasília, DF, 14 mai. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei nº 11.233, de 22 de dezembro de 2005, 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; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008c.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008d.

BRASIL. Fórum Nacional dos Dirigentes da Pesquisa e Pós-Graduação (FORPOG). *O lugar da pesquisa, pós-graduação e inovação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. XXXII REDITEC, São Luís, no. 2009.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. 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;[...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2012b.

BRASIL. Medida Provisória nº 614, de 14 de maio de 2013. 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 a Lei nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 mai. 2013a.

BRASIL. Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013. 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. *Diário Oficial da União* – Seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2013b.

BRASIL. Resolução SETEC/MEC nº 1, de 20 de fevereiro de 2014. Estabelece os procedimentos para a concessão de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) aos docentes da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *Diário Oficial da União* – Seção 1, Brasília, DF, 21 fev. 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de fiscalização e avaliação de programas de governo. *Relatório de Auditoria. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF, jun. 2012. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97> Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL. Portaria SETEC/MEC nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 13 mai. 2016.

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG. Belo Horizonte, MG, abr. 2017a. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/publicacoes/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2016-ifmg/view> Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Montes Claros, MG, mar. 2017b. Disponível em: <http://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/360-portal-noticias-2017-1/15061-relatorio-de-gestao-2016-esta-disponivel-para-consulta> Acesso em: 24 jul. 2017

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSUDESTEMG. Juiz de Fora,

MG, mar. 2017c. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/node/13659>
Acesso em: 24 jul. 2017

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS. Pouso Alegre, MG, mar. 2017d. Disponível em: https://www.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/auditoria/relatoriodegestao/Relatorio_de_Gestao_Exercicio_2016.pdf Acesso em: 24 jul. 2017

BRASIL. Relatório de Gestão do exercício de 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba, MG, mar. 2017e. Disponível em: http://www.iftm.edu.br/processo_contas/pdf/Relatorio_Gestao_2016.pdf Acesso em: 24 jul. 2017

BRITO, D.S. & CALDAS, F.S. A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. In: *Revista Brasileira de Educação Profissional e tecnológica*, v.1, n.10 (jun. 2016-). – Brasília: MEC, SETEC, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2016.4024> Acesso em: 14 jun. 2017.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. V *Simpósio Sobre Trabalho e Educação*, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>

CONDETUF. *Carta de Gramado*. Gramado-RS, 31 de maio de 2007. Carta de Gramado. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf Acesso em: 20 fev. 2017.

CONCEFET. *Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n.1, (jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. *Texto contexto enferm*, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Caregnato&btnG=&lr=> Acesso em: 19 jun. 2017.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução L. O. Rocha. 2.ed. PortoAlegre: Artmed,2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. SciELO-Editora UNESP, 2005.

DE SOUZA, Liliane B. et al. Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: 2013, 201 páginas.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, nº 70, p. 329-352, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 772, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/73>

FIDALGO, Fernando S.R; SOUZA, Herbert G; MOREIRA, Priscila R. Contribuições Gramscianas na Análise da Incorporação das Mídias Digitais no Cenário Educacional Brasileiro. *Movimento-revista de educação*, Niterói, ano 4, nº 6, p. 225-253, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/336>
Acesso em: 25 set. 2017.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5 v. (vol. 1).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul-set., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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, p. 235-254, 2011.

GARCIA, Júlio C. *A reforma da educação profissional: a dualidade assumida*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 124 páginas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. 200 p.

GERALDO, Romário. *A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais*. 2015. 287 f., enc. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A7VPFX>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*, volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

KRAWCZYK, Nora R. Reforma educacional na América Latina. In *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* / Organizadoras, OLIVEIRA, Dalila A., DUARTE, Adriana M. C., VIEIRA, Livia M. F. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*, p. 121-140, 1998.

KUENZER, Acácia Z. A reforma do ensino técnico e suas consequências. Educação profissional: tendências e desafios. Documento final do *Segundo Seminário sobre reforma do ensino profissional*. P. 87-107. Curitiba: SINDOCEFET/PR, 1999.

LIMA FILHO, Domingos L. Educação Técnica e Educação Tecnológica. In Dicionário de trabalho, profissão e condição docente / Organizadoras, OLIVEIRA, Dalila A., DUARTE, Adriana M. C., VIEIRA, Livia M. F. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LIMA FILHO, Domingos Leite et al. *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Bookman Editora, 2012. 768 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=N8n6XnCHQHQC&oi=fnd&pg=PR10&dq=MALHOTRA,+N.+Pesquisa+em+marketing&ots=vmu7VcB-BG&sig=f-9k6-qNZwCvdnC1D5lApg8Dvzo#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 14 mar. 2017.

MELO, Savana Diniz Gomes. *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

MIOT, Hélio Amante. Tamanho da amostra em estudos clínicos e experimentais. *J Vasc Bras*, v. 10, n. 4, p. 275-8, 2011.

MORA, José F. Dicionário de filosofia, Tomo 1 A-D, Loyola, 2004, 2ªed.

MORAES, Reginaldo C.C. de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Gustavo Henrique. Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação da Identidade dos Institutos Federais. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília, 2016. 356 p.

MOREIRA, José E. B. Influência das políticas públicas no perfil da titulação docente da carreira de EBTT nas IFES, de 2008 a 2014. IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar: Caderno de Resumos Expandidos. Belo Horizonte: UFMG, RIMEPES, 2015. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/rimepes/galeria/iv_coloquio/caderno_resumos/caderno_de_%20resumos_iv_coloquio.pdf. Acesso em: 06 abr. 2017.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 30, p. 275-291, 2008. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/escola_unitaria.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007. p. 137-151. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/275/27503411/>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ORTIGARA, Claudino. *Reformas Educacionais no Período Lula (2003–2010): Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional*. 2012. 309f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ORTIGARA, Claudino. *Políticas para a educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Pouso Alegre (MG): IFSULDEMINAS, 2014. 198 p.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista Retta*, Seropédica, RJ, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf#page=88> Acesso em: 07 nov. 2016.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. *Revista Temas em Educação*, v. 22, n. 2, p. 122-135, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17782/10147> Acesso em: 07 nov. 2016.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011, 120 páginas.

PALES, R. C.; SANTOS, Gilmar Ribeiro ; RODRIGUES, S. G. . Minas Gerais, estado síntese do desenvolvimento regional brasileiro. *Argumentos* (Unimontes), v. 09, p. 167-185, 2014

PAMPLONA, Ronaldo Mendes; OTRANTO, Célia Regina. A educação profissional e a dicotomia social na reforma Capanema. *Anais do I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação*, p. 1-6, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf> Acesso em: 14 jul. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP : n. 24, p. 7-16, junho de 2012.

SIMÕES, S.; PEREIRA, M. A. M. A arte e a ciência de fazer perguntas: aspectos cognitivos da metodologia de survey e a construção do questionário. In: AGUIAR, N.(Org.). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p.241-261

SOARES, Rosemary Dore. Ensino técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. *Revista Universidade e Sociedade*, n. 18, p. 108-115, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, Brasília, 1999a.

_____. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnia, polivalência e escola unitária. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, n. 2, p. 67-89, 1999b.

SOBRINHO, Moisés Domingos. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* (s.d.) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/artigo_moises.pdf Acesso em: 27 jul. 2017.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892/2008 – comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Editora Moderna, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Página inicial do questionário eletrônico enviado aos docentes dos Institutos Federais de Minas Gerais – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Estamos convidando você para participar como voluntário da pesquisa intitulada "Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" na qual serão avaliados múltiplos fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Serão identificados e analisados dados associativos de docentes (perfil, formação profissional e atuação docente), institucionais (número de projetos de pesquisa desenvolvidos, grupos de pesquisa existentes, verbas disponíveis, localização, ano de criação da Instituição) e de alunos (número total, número de participantes em projetos de pesquisa, índices de evasão), no período de 2008 a 2014. Uma auditoria operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU, em 2013, identificou como baixa a participação de alunos e professores em atividades de pesquisa nesses Institutos, comparativamente a outras instituições de ensino superior. A análise de dados quantitativos e de fatores associativos que possam melhor investigar o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais poderá beneficiar as instituições de ensino envolvidas. As informações advindas desta pesquisa poderão ser utilizadas para a melhoria do desenvolvimento destas atividades junto a seus alunos e ainda possivelmente para a diminuição de índices de evasão escolar nestes Institutos.

De forma a contemplar os objetivos desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas e programas de pesquisa nestes Institutos Federais e aplicação de questionários a docentes. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, convidando-o (a) para responder a este questionário. A sua participação será totalmente voluntária, estando garantida a liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como interromper a qualquer momento a própria participação, sendo previsto também qualquer tipo de esclarecimento durante a realização da pesquisa. Você tem o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Esclarecemos que identificamos riscos mínimos na participação da pesquisa referentes a possível desconforto ou constrangimento quanto às suas respostas ao questionário e que para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão realizadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação nominal dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Evidenciamos que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo portando nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização por eventuais danos causados. Ressaltamos também que cada participante receberá uma via, devidamente assinada, deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informamos que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Profª Drª Rosemary Dore Heijmans (Orientadora)
 Telefone: (55 31) 3409-6173
 e-mail: rosemaryheijmans@gmail.com
 Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Sala 1606
 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

José Eduardo Borges Moreira (Doutorando)
 Telefones: (31) 9889-2936
 e-mail: zedu@ufmg.br
 Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

***Obrigatório**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

☐ Li este documento, conheci as diretrizes desta pesquisa, entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras responsáveis e sinto-me esclarecido(a) para participar. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento.

PRÓXIMA

APÊNDICE 2 - Questionário eletrônico

Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

Estamos convidando você para participar como voluntário da pesquisa intitulada "Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" na qual serão avaliados múltiplos fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Serão identificados e analisados dados associativos de docentes (perfil, formação profissional e atuação docente), institucionais (número de projetos de pesquisa desenvolvidos, grupos de pesquisa existentes, verbas disponíveis, localização, ano de criação da Instituição) e de alunos (número total, número de participantes em projetos de pesquisa, índices de evasão), no período de 2008 a 2014. Uma auditoria operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU, em 2013, identificou como baixa a participação de alunos e professores em atividades de pesquisa nesses Institutos, comparativamente a outras instituições de ensino superior. A análise de dados quantitativos e de fatores associativos que possam melhor investigar o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais poderá beneficiar as instituições de ensino envolvidas. As informações advindas desta pesquisa poderão ser utilizadas para a melhoria do desenvolvimento destas atividades junto a seus alunos e ainda possivelmente para a diminuição de índices de evasão escolar nestes Institutos.

De forma a contemplar os objetivos desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas e programas de pesquisa nestes Institutos Federais e aplicação de questionários a docentes. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, convidando-o (a) para responder a este questionário. A sua participação será totalmente voluntária, estando garantida a liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como interromper a qualquer momento a própria participação, sendo previsto também qualquer tipo de esclarecimento durante a realização da pesquisa. Você tem o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Esclarecemos que identificamos riscos mínimos na participação da pesquisa referentes a possível desconforto ou constrangimento quanto às suas respostas ao questionário e que para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão realizadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação nominal dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Evidenciamos que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo portando nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização por eventuais danos causados. Ressaltamos também que cada participante receberá uma via, devidamente assinada, deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informamos que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Profª Drª Rosemary Dore Heijmans (Orientadora)
Telefone: (55 31) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Sala 1606
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

José Eduardo Borges Moreira (Doutorando)
Telefones: (31) 9889-2936
e-mail: zedu@ufmg.br
Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

***Obrigatório**

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Marcar apenas uma oval.

☐ Li este documento, conheci as diretrizes desta pesquisa, entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras responsáveis e sinto-me esclarecido(a) para participar. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento.

1 - Identificação da Instituição e do Docente

2. 1.1 - Nome da Instituição onde trabalha *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais
☐ IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
☐ IF SUDESTE MG - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
☐ IFSULDEMINAS - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
☐ IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

3. 1.2 - Nome do Campus onde trabalha *

.....

4. 1.3 - O Campus onde atua já existia antes da criação do Instituto federal a que pertence? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei responder

5. 1.4 - Nome completo do docente *

6. 1.5 - E-mail *

.....

7. 1.6 - Telefone de contato *

.....

8. 1.7 - Número telefone celular (opcional)

.....

9. 1.8 - Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino

Perfil docente

10. 2.1 - Tempo de atuação docente em todas as instituições em que já trabalhou: *

Especificar se o tempo informado está em anos e/ou meses

.....

11. 2.2 - Tempo de atuação docente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: *

Especificar se o tempo informado está em anos e/ou meses

.....

12. 2.3 - Você possui formação em nível superior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Ir para a pergunta 13.
- ☐ Não Ir para a pergunta 16.

Seção sem título

13. 2.4 - Marque o tipo de formação em nível superior concluído. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Curso Superior de Tecnologia
- ☐ Curso Sequencial

14. 2.5 - Assinale abaixo qual o último nível de qualificação concluído: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

15. 2.6 Tipo de instituição na qual fez a sua última qualificação docente: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública
- ☐ Privada

16. 2.7 - Em qual(is) nível(is) ou modalidade(s) de ensino você atua ou já atuou nesse Instituto? (Marque mais de uma opção, se necessário) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional (Cursos de curta duração)
- ☐ PROEJA FIC
- ☐ PROEJA Técnico de Nível Médio
- ☐ Ensino Técnico Integrado ao Nível Médio
- ☐ Ensino Técnico Concomitante ao Nível Médio
- ☐ Ensino Técnico Subsequente ao Nível Médio
- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado
- ☐ Curso Superior de Tecnologia (Tecnólogo)
- ☐ Pós-graduação Lato Sensu
- ☐ Pós-graduação Stricto Sensu
- ☐ Outra. Especifique:

17. 2.8 - Qual é o seu regime de trabalho atual na Instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Dedicção exclusiva
- ☐ 40 h/semanais
- ☐ 20 h/semanais

18. 2.9 - Quantas horas/aula semanais você ministra atualmente nesta Instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0
- ☐ De 1 a 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20 ou mais

19. 2.10 - Na média, você diria que este número atual de aulas semanais ministrado por você:

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Cresceu desde 2008 (ou desde a sua contratação, caso tenha sido efetivada após 2008)
- ☐ Diminuiu desde 2008 (ou desde a sua contratação, caso tenha sido efetivada após 2008)
- ☐ Manteve-se nesta mesma média desde 2008 (ou desde a sua contratação, caso tenha sido efetivada após 2008)

20. 2.11 - No seu entendimento, em termos institucionais, quais foram as vantagens da criação/implantação do Instituto Federal (IF) em que você atua? (Assinale até 3 alternativas) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Maior autonomia institucional para a criação de cursos
- ☐ Aumento de recursos financeiros para a Instituição
- ☐ Melhoria nas condições para capacitação de professores da Instituição
- ☐ Ampliação do quadro docente e técnico-administrativo
- ☐ Possibilidade de oferta de vários níveis de ensino
- ☐ Aumento de vagas para o ensino técnico
- ☐ Aumento de vagas para o ensino superior
- ☐ Implantação da pesquisa aplicada e da extensão
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Outro:

21. 2.12 - No seu entendimento, em termos institucionais, quais foram os prejuízos da criação/implantação Instituto Federal (IF) em que você atua? (Assinale até 3 alternativas). *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Menor autonomia institucional para definição de oferta de cursos
- ☐ Subordinação do Campus à Reitoria (centralização)
- ☐ Sobrecarga de trabalho para os servidores docentes da instituição
- ☐ Ausência de incentivo à qualificação docente
- ☐ Aumento de atividades administrativas
- ☐ Aumento de atividades de pesquisa
- ☐ Aumento de atividades de extensão
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Outro:

22. 2.13 - Você teve conhecimento da Portaria nº 17 da SETEC/MEC, de 11/05/2016, que estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. **2.14 - Para você, as exigências contidas na Portaria nº 17 da SETEC/MEC implicarão, principalmente (marque apenas uma opção): ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ No aumento de meus encargos didáticos
- ☐ No aumento de minhas atividades administrativas
- ☐ No aumento de minhas atividades de pesquisa
- ☐ No aumento de minhas atividades de extensão
- ☐ Não irá contribuir para qualquer aumento de minhas atividades
- ☐ Não tenho conhecimento desta Portaria

24. **2.15 - Você recebe Retribuição por Titulação (RT) referente a algum nível de RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências)? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. **2.16 - Para você, a concessão do RSC poderá vir a ser um desestímulo para a continuidade de sua qualificação formal docente? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Ir para a pergunta 26.*
- ☐ Não *Ir para a pergunta 27.*

26. **2.17 - Para você, por qual motivo principal a concessão do RSC seria um desestímulo para a continuidade de sua qualificação formal docente? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não haveria aumento em minha Retribuição por Titulação (RT) *Ir para a pergunta 28.*
- ☐ Não tenho interesse pela formação acadêmica formal *Ir para a pergunta 28.*
- ☐ Inexistência ou pouca oferta de programas de pós-graduação na sua região *Ir para a pergunta 28.*
- ☐ Outro: *Ir para a pergunta 28.*

Ir para a pergunta 28.

27. **2.18 - Quais são os principais motivos que o farão continuar a busca pela qualificação formal docente? (Marque até 2 alternativas) ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aumento salarial por conta de maior Retribuição por Titulação (RT)
- ☐ Status social ou acadêmico
- ☐ Interesse pela formação acadêmica formal
- ☐ Possibilidade de progressão funcional docente até a classe de Titular
- ☐ Interesse no desenvolvimento de projetos de pesquisa junto a órgãos de fomento cuja exigência é a titulação em nível de Doutorado
- ☐ Interesse no desenvolvimento de projetos de extensão junto a órgãos de fomento cuja exigência é a titulação em nível de Doutorado
- ☐ Outro: _____

28. **2.19 - No seu entendimento, qual destes são os principais entraves para o aumento do número de docentes com titulação de Doutorado na sua Instituição? (Assinale até 2 alternativas). ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Impossibilidade legal de exigência de titulação mínima de Mestrado ou Doutorado nos concursos públicos para ingresso na instituição
- ☐ Pouca atratividade para profissionais com Doutorado ingressarem no Instituto Federal ou Campus em que você atua
- ☐ Inexistência ou pouca oferta de programas de pós-graduação na sua região
- ☐ Ausência de incentivo institucional à qualificação docente em seu Instituto
- ☐ Recebimento do RSC III (Reconhecimento de Saberes e Competências) pelos docentes com titulação de Mestre
- ☐ Sobrecarga de trabalho para os servidores docentes da instituição
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Outro:

29. **2.20 - Você realizava alguma atividade de pesquisa em sua Instituição de origem, antes da criação do Instituto Federal, em 2008? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Minha atuação docente se iniciou após a criação do Instituto Federal

30. **2.21 - Você já coordenou ou participou de algum projeto de pesquisa formal na Instituição em que atua hoje? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Ir para a pergunta 31.*
- ☐ Não *Ir para a pergunta 33.*

31. **2.22 - Com que frequência, em média, você tem coordenado ou participado de projetos de pesquisa formais em sua Instituição?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 projeto a cada ano
- ☐ Mais de 1 projeto a cada ano
- ☐ 1 projeto a cada 2 anos
- ☐ Mais de 1 projeto a cada 2 anos
- ☐ 1 projeto a cada 3 anos
- ☐ Mais de 1 projeto a cada 3 anos
- ☐ Não sei dizer

32. **2.23 - Os projetos de pesquisa em que participou geraram algum tipo de publicação?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Ir para a pergunta 34.

33. 2.24 - Por qual motivo principal você não participou até hoje em atividades de pesquisa no Instituto Federal?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ As atividades de pesquisa são pouco valorizadas na Instituição
- ☐ Não tenho interesse no desenvolvimento de atividades de pesquisa
- ☐ Não tenho perfil de pesquisador
- ☐ Acredito não ter a titulação acadêmica necessária
- ☐ Falta de tempo por conta de outras atividades já desenvolvidas
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Outro:

Seção sem título

34. 2.25 - No seu entendimento, quais são os principais dificultadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa na sua Instituição? (Assinale até 3 alternativas) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Excesso de atividades de ensino realizadas pelos docentes
- ☐ Excesso de atividades administrativas realizadas pelos docentes
- ☐ Pouca valorização das atividades de pesquisa na Instituição
- ☐ Falta de recursos financeiros da própria Instituição
- ☐ Falta de recursos financeiros externos à Instituição
- ☐ Excesso de burocracia nos processos de submissão a projetos de pesquisa
- ☐ Número ainda pequeno de docentes com titulação acadêmica em nível de Doutorado
- ☐ Falta de interesse dos alunos
- ☐ Não há dificuldade
- ☐ Outro:

35. 2.26 - Quais são os principais estímulos existentes na sua Instituição para o desenvolvimento de atividades de pesquisa? (Marque mais de uma opção, se necessário) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Existência de programa de capacitação docente
- ☐ Criação e modernização de laboratórios
- ☐ Valorização da produção acadêmica (publicação de artigos; participação em eventos e outros)
- ☐ Oferta de recursos próprios para pesquisa
- ☐ Incentivo à captação de recursos de órgãos de fomento
- ☐ Incentivo à participação de alunos
- ☐ Incentivo à participação de servidores técnico-administrativos
- ☐ A instituição não oferece estímulo à realização de pesquisas
- ☐ Outro:

36. **2.27 - No seu entendimento, quais seriam os principais facilitadores para o crescimento do número de atividades de pesquisa no seu Instituto? (Assinale até 3 alternativas) ***

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Crescimento do número de docentes com Doutorado na Instituição
- ☐ Maior disponibilidade de verbas para pesquisa
- ☐ Maior oferta de bolsas para docentes
- ☐ Maior oferta de bolsas para alunos
- ☐ Maior interesse de parcerias externas à Instituição
- ☐ Outro:

37. **2.28 - Para finalizar, considerando as questões apresentadas anteriormente e/ou situações não abordadas, você gostaria de acrescentar algum comentário a respeito de aspectos que julgue importantes para que as atividades de pesquisa em sua Instituição possam ser melhor desenvolvidas?**

(PREENCHIMENTO OPCIONAL)

.....

.....

.....

.....

Powered by



APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevistas

Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DE PESQUISA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Data da Entrevista: __ / __ / __.

Duração: _____.

Nº: _____.

I- Identificação:

1. Nome:

2. Cargo:

3. Instituição:

4. Formação acadêmica:

4.1. Formação básica: () Ensino Médio () Ensino Técnico

4.2. Formação Superior e Pós-Graduação:

Graduação em

Especialização em

Mestrado em

Doutorado em

5. Tempo de atuação no magistério:

6. Tempo de atuação na Rede Profissional de Educação Profissional:

II- Questões:

1- Em termos de estrutura organizacional e projetos político-pedagógicos, como se organizam as políticas de pesquisa na sua Instituição?

2- Os Institutos Federais têm por finalidade a realização e o estímulo de atividades de pesquisa aplicada com ênfase no atendimento de demandas regionais.

Como estão sendo desenvolvidas tais ações no Instituto / Campus?

Quais as principais dificuldades encontradas para o melhor atendimento a tais demandas?

3- Em sua opinião, o que poderia ser realizado para propiciar o aumento das atividades de pesquisa na sua instituição? Explique.

4- O número de docentes com titulação de Doutorado neste Instituto / Campus atualmente está na ordem de (x %). Esse número é considerado por você um número satisfatório para o bom desenvolvimento das atividades de pesquisa no Instituto? Explique.

No seu entendimento, quais são os principais entraves para o crescimento do número de docentes com Doutorado na instituição? Por quê?

5- No seu entendimento, quais foram os motivos que fizeram com que o MEC viesse a estabelecer as recentes normas e diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito a Rede Federal de Educação Profissional (Portaria nº 17da SETEC/MEC, de 11/05/2016)?

6- Em quais pontos tais diretrizes afetarão positivamente e/ou negativamente o desenvolvimento de atividades de pesquisa na sua instituição?

7- Para finalizar, considerando as questões apresentadas anteriormente e/ou outras situações não abordadas, você gostaria de acrescentar algum comentário?

8- Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?

* Agradeço imensamente a sua colaboração!

APÊNDICE 4 - Modelo de carta de anuência (Reitores)

Magnífico Reitor

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia _____

Prof. _____

Eu, Prof^a Dr^a Rosemary Dore Heijmans (orientadora) e José Eduardo Borges Moreira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, convidamos essa instituição de ensino para participar de uma pesquisa intitulada "Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia".

Nesta pesquisa serão avaliados múltiplos fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Serão identificados e analisados dados associativos de docentes (perfil, formação profissional e atuação docente), institucionais (número de projetos de pesquisa desenvolvidos, grupos de pesquisa existentes, verbas disponíveis, localização, ano de criação da Instituição) e de alunos (número total, número de participantes em projetos de pesquisa, índices de evasão), no período de 2008 a 2014. A análise de dados quantitativos e de fatores associativos que possam melhor investigar o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais poderá beneficiar as instituições de ensino envolvidas. As informações advindas desta pesquisa poderão ser utilizadas com o objetivo de melhorar o desenvolvimento destas atividades para seus alunos e, ainda possivelmente, de diminuir os índices de evasão escolar.

De forma a contemplar os propósitos desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas e dos programas de pesquisa nesse Instituto Federal e aplicação de questionários eletrônicos a docentes. Assim, solicitamos do Magnífico Reitor autorização institucional para que o pesquisador possa ter acesso a endereços eletrônicos ou outros meios para que sejam estabelecidos contatos com os mesmos. Salientamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e o empenho do Magnífico Reitor, agradecemos antecipadamente a atenção e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida, o Instituto Federal poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto por meio dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas

Gerais deverá ser consultado em caso de dúvidas relacionadas a questões éticas, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

Assinatura do orientador da pesquisa
Profª Drª Rosemary Dore Heijmans
 Telefone: (55 31) 3409-6173
 e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
 Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Sala 1606
 Faculdade de Educação
 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
 Avenida Antonio Carlos, 6627, CEP 31270901
 Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Assinatura do pesquisador corresponsável
José Eduardo Borges Moreira
 Telefone: (31) 9889-2936
 e-mail: zedu@ufmg.br
 Rua Garumã, 376, CEP 31270-370 – Belo Horizonte
 Minas Gerais – Brasil

CARTA DE ANUÊNCIA

Diante do exposto eu,
 _____, Reitor (a) do(a)
 _____ Carteira de
 Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li
 este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Desenvolvimento
 de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e
 Tecnologia", entendi as informações fornecidas pelas pesquisadores
 responsáveis e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo,
 portanto, com meu onsentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente
 Termo de Consentimento.

 Assinatura do(a) Reitor (a)

 Local e data

APÊNDICE 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevistas)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, José Eduardo Borges Moreira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Prof^a Dr^a Rosemary Dore Heijmans (orientadora) como responsáveis pela pesquisa "Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" estamos convidando você para participar como voluntário desse nosso estudo. Nesta pesquisa serão avaliados múltiplos fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Serão identificados e analisados dados associativos de docentes (perfil, formação profissional e atuação docente), institucionais (número de projetos de pesquisa desenvolvidos, grupos de pesquisa existentes, verbas disponíveis, localização, ano de criação da Instituição) e de alunos (número total, número de participantes em projetos de pesquisa, índices de evasão), no período de 2008 a 2014. Uma auditoria operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU, em 2013, identificou como baixa a participação de alunos e professores em atividades de pesquisa nesses Institutos, comparativamente a outras instituições de ensino superior. A análise de dados quantitativos e de fatores associativos que possam melhor investigar o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais poderá beneficiar as instituições de ensino envolvidas. As informações advindas desta pesquisa poderão ser utilizadas para a melhoria do desenvolvimento destas atividades junto a seus alunos e ainda possivelmente para a diminuição de índices de evasão escolar nestes Institutos.

De forma a contemplar os objetivos desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas e programas de pesquisa nestes Institutos Federais. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, convidando-o (a) para participar de uma entrevista. Esta entrevista está programada para ocorrer em aproximadamente 50 (cinquenta) minutos, e, caso seja necessário, outras entrevistas poderão ser agendadas. A entrevista será realizada onde melhor lhe convier e será individualizada. A sua participação será totalmente voluntária, estando garantida a liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como interromper a qualquer momento a própria participação, sendo previsto também qualquer tipo de esclarecimento durante a realização da pesquisa. Esclarecemos que a entrevista será gravada e transcrita para posterior análise. Você tem o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Esclarecemos que identificamos riscos mínimos na participação da pesquisa referentes a possível desconforto ou constrangimento quanto às suas respostas à entrevista e que para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão realizadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação nominal dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Evidenciamos que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo portando nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização por eventuais danos causados. Ressaltamos também que cada participante receberá uma via, devidamente assinada, deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informamos que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Assinatura do orientador da pesquisa
Profª Drª Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (55 31) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Sala 1606
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Avenida Antonio Carlos, 6627, CEP 31270901
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Assinatura do pesquisador corresponsável
José Eduardo Borges Moreira
Telefone: (31) 9889-2936
e-mail: zedu@ufmg.br
Rua Garumã, 376, CEP 31270-370 – Belo Horizonte
Minas Gerais - Brasil

Diante do exposto eu, _____ ,
gestor(a) do(a) _____
Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro
que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Desenvolvimento
de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia",
entendi as informações fornecidas pelas pesquisadores responsáveis e sinto-me
esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento
livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento.

Assinatura do(a) gestor(a) sujeito da pesquisa

Local e data

APÊNDICE 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário Eletrônico)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, José Eduardo Borges Moreira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e Profª Drª Rosemary Dore Heijmans (orientadora) como responsáveis pela pesquisa "Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" estamos convidando você para participar como voluntário desse nosso estudo. Nesta pesquisa serão avaliados múltiplos fatores que intervêm no desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais). Serão identificados e analisados dados associativos de docentes (perfil, formação profissional e atuação docente), institucionais (número de projetos de pesquisa desenvolvidos, grupos de pesquisa existentes, verbas disponíveis, localização, ano de criação da Instituição) e de alunos (número total, número de participantes em projetos de pesquisa, índices de evasão), no período de 2008 a 2014. Uma auditoria operacional realizada pelo Tribunal de Contas da União – TCU, em 2013, identificou como baixa a participação de alunos e professores em atividades de pesquisa nesses Institutos, comparativamente a outras instituições de ensino superior. A análise de dados quantitativos e de fatores associativos que possam melhor investigar o desenvolvimento das atividades de pesquisa nos Institutos Federais poderá beneficiar as instituições de ensino envolvidas. As informações advindas desta pesquisa poderão ser utilizadas para a melhoria do desenvolvimento destas atividades junto a seus alunos e ainda possivelmente para a diminuição de índices de evasão escolar nestes Institutos.

De forma a contemplar os objetivos desta pesquisa, serão realizadas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas e programas de pesquisa nestes Institutos Federais e aplicação de questionários a docentes. Gostaríamos de contar com a sua colaboração, convidando-o (a) para responder a este questionário. A sua participação será totalmente voluntária, estando garantida a liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como interromper a qualquer momento a própria participação, sendo previsto também qualquer tipo de esclarecimento durante a realização da pesquisa. Você tem o direito de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Esclarecemos que identificamos riscos mínimos na participação da pesquisa referentes a possível desconforto ou constrangimento quanto às suas respostas ao questionário e que para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata de pesquisas envolvendo a coleta de dados com seres humanos. As divulgações desta pesquisa serão realizadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação nominal dos voluntários, a não ser entre os responsáveis por este estudo.

Evidenciamos que sua participação na pesquisa dispensa qualquer tipo de gasto, não havendo portando nenhum pagamento de qualquer espécie pela participação na mesma. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização por eventuais danos causados. Ressaltamos também que cada participante receberá uma via, devidamente assinada, deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com os responsáveis por este projeto através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informamos que em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Assinatura do orientador da pesquisa
Profª Drª Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (55 31) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Sala 1606
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Avenida Antônio Carlos, 6627, CEP 31270901
Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

Assinatura do pesquisador responsável
José Eduardo Borges Moreira
Telefones: (31) 9889-2936
e-mail: zedu@ufmg.br
Rua Garumã, 376, CEP 31270-370 – Belo Horizonte
Minas Gerais - Brasil

Diante do exposto eu, _____,
professor(a) _____ do(a)

Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "Desenvolvimento de Atividades de Pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia", entendi as informações fornecidas pelas pesquisadores responsáveis e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento.

Assinatura do(a) professor(a) sujeito da pesquisa

Local e data